Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370835
Centre d'intérêt: 570

Rapport-synthèse de la quatrième année d'évaluation du projet SAGE, 1977-1978. Annexes / Lucie Hamel, Marielle Charland-Roy, Yves Bégin, [Fernand Roy, Mariel Leclerc, Richard Bertrand, Jocelyne Roberge-Brassard]. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1980.
298 p. : graph. ; 28 cm.

Code: R-137. Comprend des bibliogr. Dépouillement: Evaluation du projet SAGE par le personnel de l'école expérimentale -- Etude exploratoire du "vécu" des élèves dans SAGE 1977-1978 -- Appréciation des élèves pour les matières scolaires -- Evaluation de SAGE à partir de la perception des parents dont les enfants ont vécu le projet -- Analyse des progrès en lecture -- Analyse des progrès en mathématiques -- Essai de mesure objective de l'estime de soi des élèves SAGE -- Essai de mesure objective de l'anxiété engendrée par l'usage de tests -- Essai de mesure objective de l'attitude face à l'école -- Etude des causes des départs de certains élèves des classes SAGE au cours et à la fin de 1976-1977 -- Etude du passage de l'élémentaire au secondaire pour dix élèves du projet SAGE 1977-1978 -- Etude de fiabilité d'un instrument d'observation des comportements de l'élève en classe.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Programme d'enseignement *Enseignement individualisé *Français (Langue) *Anglais (Langue) *Mathématiques *Evaluation de programmes *Evaluation de l'enseignement *Evaluation par l'enseignant *Evaluation par l'étudiant *Attitude des parents *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *SAGE (Projet)

SAGE (Système d'apprentissage géré par l'étudiant) constitue un projet d'individualisation de l'enseignement au deuxième cycle du primaire reposant sur un matériel didactique et un système d'organisation de l'enseignement. Les douze textes réunis dans ce volume rendent compte des diverses facettes de l'évaluation de l'expérimentation de ce projet dans une école pilote en 1977-1978. L'évaluation en était alors à la seconde étape d'un plan de trois ans. Le volume constitue un complément au rapport-synthèse.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - INRS-Education
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

INRS
ÉDUCATION

Institut national de la recherche scientifique

E D U Q 8370835

Rapport-synthèse de la quatrième année d'évaluation du projet SAGE (1977-1978)

Annexes

Lucie Hamel, Marielle Charland-Roy,
Yves Bégin et alii

R-137

INRS-Education
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, P.Q.
G1V 1T1

Juin 1980

AVERTISSEMENT AU LECTEUR

Plusieurs des annexes qui se retrouvent dans ce document ont été écrits dans le cadre d'un plan d'évaluation qui a été modifié par la suite. Selon le plan initial, des hypothèses avaient été déduites des objectifs du projet, et l'évaluation consistait essentiellement à vérifier ces hypothèses à l'aide d'instruments de mesure. Cette approche ne s'étant pas avérée très utile aux intéressés, le plan a été modifié de façon à accorder la première place aux témoignages des acteurs et des témoins du projet. Cette nouvelle conceptualisation a permis d'accorder toute l'importance qui revenait aux évaluations de SAGE effectuées par le personnel de la commission scolaire (annexe 1), par les élèves (annexes 2 et 3) et par les parents (annexe 4). Les autres annexes apportent des compléments d'information sur divers aspects de l'expérience.

TABLE DES MATIERES

ANNEXE 1 - EVALUATION DU PROJET SAGE PAR LE PERSONNEL DE L'ECOLE EXPERIMENTALE (*Yves Bégin*) 1

ANNEXE 2 - ETUDE EXPLORATOIRE DU "VECU" DES ELEVES DANS SAGE 1977-1978 (*Marielle Charland-Roy, Lucie Hamel*). 29

ANNEXE 3 - APPRECIATION DES ELEVES POUR LES MATIERES SCOLAIRES (*Lucie Hamel*). 93

ANNEXE 4 - EVALUATION DE SAGE A PARTIR DE LA PERCEPTION DES PARENTS DONT LES ENFANTS ONT VECU LE PROJET (*Marielle Charland-Roy*). 105

ANNEXE 5 - ANALYSE DES PROGRES EN LECTURE (*Yves Bégin*) . 195

ANNEXE 6 - ANALYSE DES PROGRES EN MATHEMATIQUES (*Lucie Hamel*) 209

ANNEXE 7 - ESSAI DE MESURE OBJECTIVE DE L'ESTIME DE SOI DES ELEVES SAGE (*Lucie Hamel*). 215

ANNEXE 8 - ESSAI DE MESURE OBJECTIVE DE L'ANXIETE ENGENDREE PAR L'USAGE DE TESTS (*Lucie Hamel*). 223

ANNEXE 9 - ESSAI DE MESURE OBJECTIVE DE L'ATTITUDE FACE A L'ECOLE (*Lucie Hamel*). 229

ANNEXE 10 - ETUDE DES CAUSES DES DEPARTS DE CERTAINS ELEVES DES CLASSES SAGE AU COURS ET A LA FIN DE 1976-1977 (*Marielle Charland-Roy*) 241

ANNEXE 11 - ETUDE DU PASSAGE DE L'ELEMENTAIRE AU SECONDAIRE POUR DIX ELEVES DU PROJET SAGE 1977-1978 (*Fernand Roy, Lucie Hamel*). 245

ANNEXE 12 - ETUDE DE FIABILITE D'UN INSTRUMENT D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS DE L'ELEVE EN CLASSE (*Mariel Leclerc, Richard Bertrand, Jocelyne Roberge-Brassard*) 275

ANNEXE 1

EVALUATION DU PROJET SAGE PAR LE PERSONNEL DE L'ECOLE EXPERIMENTALE

Yves Bégin

INTRODUCTION

Il est important de noter au départ que l'opération évaluation de l'expérimentation de SAGE dont il est question dans ce chapitre a été effectuée sous l'autorité exclusive des responsables administratifs de l'école expérimentale et d'un représentant de la commission scolaire. Quelques chercheurs de l'INRS-Education ont été invités à y participer, mais leurs contributions furent, en somme, peu fréquentes, comme en témoignent les procès-verbaux des réunions. Toutes les réunions d'évaluation ont été présidées par la principale de l'école expérimentale, qui montra bien par son assiduité à ces réunions l'importance qu'elles avaient dans son esprit et dans sa liste de priorités. De plus, c'est l'adjoint de la principale qui a agi comme secrétaire d'assemblée et qui s'est imposé la rédaction des procès-verbaux. Ces procès-verbaux[1] comptent 47 pages de texte pour les six réunions qui eurent lieu, soit une moyenne de huit pages par réunion. La principale et son adjoint s'imposèrent aussi de préparer un projet d'ordre du jour dactylographié pour chacune des réunions, après avoir consulté ceux qui devaient y être présents.

L'évaluation effectuée à l'école expérimentale au cours de l'année scolaire 1977-1978 constituait la seconde étape d'un plan de trois ans. C'est dire que les autorités de l'école bénéficiaient d'une expérience d'un an dans ce travail d'évaluation et qu'ils

---

1 Nous remercions les autorités de l'école expérimentale de nous avoir permis de consulter ces procès-verbaux.

avaient déjà pu se faire une idée plus ou moins précise de l'utilité de SAGE pour leur institution. Des conversations informelles avec ces personnes ont révélé que, dès septembre 1977, sinon auparavant, elles en étaient venues à la conclusion que SAGE pourrait apporter une contribution positive, non seulement aux enfants de l'école expérimentale, mais aussi à d'autres écoles de la même commission scolaire. Leur position pourrait se résumer ainsi: les avantages que semblent retirer les enfants du système sont suffisants pour justifier les efforts considérables et les transformations de comportement que doivent effectuer les membres du personnel scolaire pour implanter efficacement ledit système. C'est pourquoi les responsables de l'expérience s'interrogeaient déjà alors sur la meilleure façon de sensibiliser les principaux des autres écoles à l'expérience qui se poursuivait à l'école Saint-Sauveur.

En ce qui concerne l'école expérimentale elle-même, la principale et son adjoint s'étaient donné comme objectif général, pour la seconde année d'expérimentation[1], de créer les conditions propices au développement d'un véritable esprit d'équipe entre tous les membres du personnel de l'école impliqués dans l'expérience. Les personnes en question étaient les suivantes: la principale, son adjoint, les deux enseignantes de quatrième année bénéficiant déjà d'une expérience d'un an dans le système, les deux enseignantes de cinquième année faisant leur entrée dans le système et ayant reçu dans leurs classes des élèves déjà initiés à SAGE, une enseignante responsable d'élèves de troisième et de quatrième année. Cette dernière enseignante en était à ses débuts dans SAGE.

---

1 Communication personnelle.

Comme la principale et son adjoint connaissaient bien, pour les avoir vécus avec leurs enseignantes, les problèmes que doit résoudre une enseignante durant sa première année dans SAGE, ils espéraient que les enseignantes expérimentées pourraient faire bénéficier les nouvelles enseignantes SAGE de leur expérience, si eux, les responsables de l'expérience, réussissaient à créer un climat propice à l'échange au cours des sessions d'évaluation.

Un calendrier des journées d'évaluation fut donc constitué de façon à faciliter l'atteinte de cet objectif. Ce calendrier prévoyait qu'à chacune des quatre étapes de l'année scolaire trois réunions auraient lieu. La première de ces réunions aurait pour objet la discussion des problèmes rencontrés par les enseignantes débutant dans SAGE. Les enseignantes expérimentées n'y seraient pas invitées. La seconde réunion se contrerait sur les problèmes des enseignantes déjà initiées à SAGE. Enfin, la troisième réunion (plénière) aurait pour but de provoquer des échanges fructueux entre les cinq enseignantes réunies avec les autres membres du groupe d'évaluation.

Ce plan fut réalisé tel que prévu à la fin de la première étape de l'année scolaire. Mais il ne fut pas suivi au cours des trois étapes suivantes. On se contenta d'une réunion regroupant tous les participants à la fin de chacune des étapes (réunion plénière). Il y eut donc un total de six réunions au cours de l'année, au lieu des douze qui avaient été prévues initialement.

Il sera maintenant fait mention des principaux sujets qui furent traités lors des six réunions, des décisions qui y furent prises et des événements qui s'y produisirent.

Première réunion (31 octobre 1977): *Préoccupation des enseignantes expérimentées pour les élèves en difficultés*

Cette réunion eut lieu à la fin de la première étape. Elle regroupait les deux enseignantes SAGE déjà initiées au système. Il ressort clairement de la lecture du procès-verbal que ces enseignantes se meuvent dans une organisation pédagogique qui leur est déjà familière et au sujet de laquelle elles entretiennent un préjugé favorable.

Un ordre du jour en dix points avait été préparé par la principale et son adjoint. Cet ordre du jour accordait la première place à l'évaluation de l'atteinte de l'objectif majeur du projet, qui est le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'enfant. Cette préoccupation des autorités de l'école de centrer l'évaluation sur les visées profondes du projet SAGE transparaîtra dans les autres réunions. Le procès-verbal de la sixième et dernière réunion de l'année, par exemple, révèle que, en guise d'évaluation globale et terminale, les participants se sont appliqués à évaluer le niveau d'autonomie atteint par leurs élèves. Il est clair que les autorités de l'école avaient formé le propos délibéré de ne jamais perdre de vue le but poursuivi dans l'opération d'implantation du système. Il y avait donc communauté de pensée entre l'équipe de chercheurs et les responsables de l'expérience dans la commission scolaire.

Les dix points prévus à l'ordre du jour de la première réunion ne furent pas tous traités. Outre l'évaluation de l'atteinte de l'objectif majeur du projet, on discuta de l'usage qui était fait de l'outil par excellence de l'individualisation, l'unité d'enseignement et d'apprentissage. On parla aussi de la planification des programmes de travail individualisés que l'enseignante

élabore en collaboration avec chacun de ses élèves et qui sont l'occasion de contacts personnels pour l'enseignant. Enfin, on discuta de façon très approfondie des élèves en difficulté. On s'appliqua à préciser la nature de ces difficultés. On avisa ensuite des actions à mener, en collaboration avec la psychologue de l'école. Le procès-verbal se termine avec la suggestion d'aborder en premier lieu les problèmes concrets, lors de prochaines réunions, pour en venir ensuite aux sujets de fond, telle que l'atteinte de l'objectif majeur du projet: autonomie et sens des responsabilités. Cette suggestion faite par les enseignantes, au moment de l'évaluation de la rencontre, révèle que le moment le plus intense et le plus significatif de la réunion fut celui où elles purent discuter avec les autorités des moyens à prendre pour mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté.

Le lecteur pourra constater dans les pages qui suivront que les responsables de la réunion ont fait preuve de souplesse devant ce genre de remarques, en acceptant de modifier les ordres du jour en fonction des démarches des enseignantes. Ils ne perdirent jamais de vue leur objectif qui était d'évaluer l'effet de SAGE sur le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités des élèves, mais ils comprirent que cette évaluation serait sans valeur, si elle ne faisait pas référence au vécu des enseignantes, et que la réflexion sur ce vécu constituait une condition préalable qui ne pouvait être, ni écartée, ni menée de façon précipitée.

Deuxième réunion : *Préoccupation des nouvelles enseignantes pour l'organisation de leur classe*

Cette réunion eut lieu quelques jours après la précédente. Elle était destinée aux trois enseignantes faisant leur début dans

SAGE. Ce fut la plus mouvementée de celles qui furent tenues au cours de l'année. On sent, à la lecture du procès-verbal, que les trois enseignantes éprouvaient un certain désarroi après deux mois d'expérimentation dans SAGE. Leurs interventions sont un appel à l'aide. Les enseignantes disent de diverses façons qu'elles ne suffisent pas à la tâche. Leur faible maîtrise de la situation qui prévaut dans leurs classes les rend incapables, comme elles le disent à la fin de la réunion, d'effectuer une évaluation sereine.

Devant cette situation émotivement chargée, l'ordre du jour en dix points préparé à l'avance fut mis de côté. L'on chercha quoi faire avec les élèves en difficulté d'apprentissage ou de motivation, mais la majeure partie du temps fut employé à discuter des problèmes d'organisation de la classe.

Les difficultés éprouvées par les enseignantes étaient dues, en partie, au fait que le matériel nécessaire au fonctionnement du système n'était pas encore complètement disponible, comme cela est souvent le cas au départ d'une innovation. En réponse aux réclamations des enseignantes, les autres membres du groupe d'évaluation promettent de faire tout ce qui est en leur pouvoir pour leur procurer le matériel manquant. Chacun se voit assigner des tâches précises à accomplir à cette fin.

En plus de l'aspect matériel de l'organisation de la classe, on discuta aussi des problèmes que posent la gestion par l'enseignante des activités d'apprentissage multiples et variées d'une classe où l'enseignement est individualisé. Les enseignantes se plaignent de n'avoir pas été suffisamment bien préparées à l'exercice de leur rôle par le stage de préparation à SAGE qu'elles ont fait. Elles suggèrent, entre autres choses, l'ajout d'une semaine à la durée du stage, qui est de trois semaines.

Les enseignantes dirent faire l'expérience d'une "congestion" dans les activités. Il est clair que leur personnalité d'enseignantes est secouée par la profonde transformation de rôle que SAGE les contraint d'opérer et, qu'à ce stade de leur expérience, elles ne sont pas certaines de pouvoir acquérir les nouveaux comportements que requiert la situation nouvelle dans laquelle elles se trouvent. D'où le trouble et l'inquiétude qui les habitent.

La réunion fut l'occasion d'une nouvelle prise de conscience par les autorités de l'école des exigences qu'impose à l'enseignant l'instauration d'un système d'enseignement individualisé. Cela contribua sans doute à confirmer leur conviction de la nécessité de leur apporter un appui moral et matériel constant.

Le fait pour les enseignantes d'avoir pu, dans une certaine mesure, exprimer leur vécu devant les personnes en autorité et d'avoir été comprises par ces dernières constitua sans doute un certain soulagement et un réconfort. Si les enseignantes déjà initiées à SAGE avaient été présentes, il n'est pas certain que les échanges auraient été centrés sur le vécu des enseignantes novices comme ce fut le cas. Cette réunion paraît donc avoir été un préalable important à la réunion plénière qui eut lieu le surlendemain.

Troisième réunion (plénière du 4 novembre 1977): *Etablissement de la communication entre les enseignantes novices et les enseignantes expérimentées*

Les deux réunions précédentes avaient pour but de préparer la plénière devant regrouper les cinq enseignantes impliquées dans le projet. Cette plénière était très importante, dans l'esprit

des responsables de la commission scolaire, parce qu'elle devait faciliter la naissance d'une communauté d'esprit entre les cinq enseignantes. Le procès-verbal donne l'impression que c'est effectivement ce qui se produisit, grâce au profit que tous avaient tiré des deux réunions précédentes. L'ordre du jour préparé à l'avance comportait les trois points qui furent la préoccupation continuelle de la principale et de son adjoint tout au cours de l'année, à savoir:

- l'objectif majeur du projet est-il atteint: le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités?
- comment le principal moyen d'individualiser l'enseignement, l'unité d'enseignement et d'apprentissage, est-elle utilisée?
- comment les enseignantes vivent-elles leur tâche d'aider chaque élève à se construire un programme d'étude individuel?

Cet ordre du jour fut mis de côté, à cause du besoin pressant qu'éprouvaient les enseignantes d'échanger entre elles sur leur façon de vivre leur rôle d'enseignantes dans SAGE. Mais ce que les autorités de l'école avaient espéré voir se produire se réalisa de fait. Les deux enseignantes expérimentées tentèrent de communiquer aux trois débutantes leur savoir-faire dans la gestion de SAGE. Mais ce qu'elles réussirent sans doute à communiquer de plus important fut leur assurance, leur sécurité émotive chèrement acquise au cours de l'année précédente. Elles expliquèrent à leurs compagnes qu'on apprend les mérites et les limites des unités en les utilisant en classe avec les élèves, faute d'avoir pu s'en donner une connaissance approfondie au cours du stage de préparation trop bref. Donc nécessité de se donner le temps de se familiariser avec l'outil, avant d'évaluer ce qu'on peut en tirer.

On discute aussi des possibilités qu'offre le système de permettre aux élèves d'effectuer leur passage de la quatrième à la cinquième année sans leur imposer une coupure trop brusque dans

leurs activités d'apprentissage. L'expérience de la première école expérimentale a montré qu'une longue familiarité avec le système est nécessaire avant que s'instaure une politique de continuité au niveau de l'école. Les participantes à cette réunion prennent déjà conscience de la nécessité d'une telle politique et songent à des mécanismes pour la mettre en place.

En somme, cette réunion semble avoir réussi à convaincre les enseignantes novices de se méfier de leur présent état d'âme, d'exercer une certaine patience et de se donner plus de temps avant de tirer les conclusions sur leur expérience.

Quatrième réunion (plénière marquant la fin de la deuxième étape, 27 janvier 1978): *Les nouvelles enseignantes commencent à maîtriser l'innovation*

Lorsque les membres du groupe d'évaluation de SAGE se retrouvèrent près de trois mois plus tard, ils acceptèrent de faire ce à quoi ils s'étaient refusés jusqu'à ce moment, c'est-à-dire, s'imposer un ordre du jour très chargé. Le procès-verbal montre que treize des quinze points à l'ordre du jour furent effectivement traités. Cela dénote peut-être le changement considérable qui s'était produit entre temps chez les enseignantes novices. Le calme, sinon la sérénité, semblait avoir succédé au désarroi des premiers mois. La dernière ligne du procès-verbal est, en tout cas, significative. Pour rendre compte de l'évaluation de la réunion par les participants, le secrétaire écrit: "Tous sont satisfaits de la rencontre". C'était la première fois que cela se produisait depuis le début de l'année.

Les principaux sujets de discussion de cette réunion furent les suivants:

- l'importance à accorder au programme d'étude individualisé taillé pour chaque élève et la façon de le construire.
- la part laissée à l'enseignement collectif. Les participants sont unanimes à affirmer que cette forme d'enseignement demeure une forme d'activité indispensable.
- la présentation à la classe des travaux effectués par les élèves. Plusieurs soulignent l'importance de ces activités pour la vie du groupe.
- l'évaluation des apprentissages. Les participants échangent entre eux sur ce thème. Ils se préoccupent en particulier des élèves en difficulté. Ceux-ci ne se sentiraient pas dévalorisés dans SAGE, mais il faudrait peut-être se préoccuper de l'inconscience dans laquelle ils se trouvent de leurs difficultés.
- l'usage du texte libre. On semble s'entendre sur l'importance à accorder à cette activité. Des suggestions sont faites dans le but d'en améliorer le fond et d'encourager la production de textes plus élaborés.
- évaluation de SAGE par les élèves. Les interventions montrent que l'évaluation périodique de SAGE par les élèves de chaque classe est une pratique établie dans toutes les classes. Cette évaluation est orale et collective.
- détermination des critères pour la promotion des élèves à la fin de l'année scolaire. En ce qui concerne la matière individualisée, le français, on cherche à déterminer un critère respectueux du rythme de l'enfant.

Cette liste des sujets discutés, bien que non exhaustive, donnera au lecteur une bonne idée du genre de préoccupations qui ont habité l'esprit des enseignantes et de leurs supérieurs au cours de l'année.

En somme, cette évaluation de milieu d'année fut très féconde par le nombre et l'importance des problèmes abordés. L'atmosphère en fut sereine. Tout se passa comme si le personnel de la commission scolaire avait réussi à opérer une première intégration de SAGE à sa vie propre après vingt mois de travail. La position minoritaire et le rôle de second plan attribués aux membres de l'INRS sur ce groupe d'évaluation a sans doute facilité le délicat processus de transfert de l'innovation d'une institution de recherche à une institution d'enseignement. Ce transfert n'est possible que si l'institution d'accueil possède le dynamisme lui permettant d'ajuster l'innovation à ses propres valeurs et à son mode de fonctionnement. Ce processus de transfert est extrêmement complexe et nécessite un labeur, une application et un investissement mental considérables de la part de l'institution qui accueille l'innovation. C'est un effort qui doit s'étendre sur plusieurs années, dans le cas d'une innovation aussi complexe que SAGE. Sans quoi, l'innovation risque de demeurer un corps étranger condamné à disparaître rapidement, dès le départ des chercheurs, faute d'enracinement dans l'institution qu'elle se proposait de servir.

Cinquième réunion (plénière marquant la fin de la troisième étape, 14 avril 1978): *Capacité de prendre du recul vis-à-vis les problèmes quotidiens*

Le procès-verbal de cette réunion fournit un nouvel argument à l'appui du fait que l'évaluation de milieu d'année (4e réunion) a marqué une étape importante dans l'évolution de l'innovation. Pendant une partie importante du temps, les membres du groupe ont effectué un retour sur les points de la réunion précédente au sujet desquels on avait projeté des actions à entreprendre. Le groupe a investi tant d'énergie à ce retour en arrière sur la

quatrième réunion, qu'une enseignante trouva à s'en plaindre lors de l'évaluation de cette cinquième réunion.

Le fait est que la moitié du procès-verbal porte sur cette rétrospective. Cette rétrospective révèle que la plupart des actions projetées lors de la réunion précédente ont eu des suites dans l'école et dans les classes. L'une de ces actions mérite d'être mentionnée, à ce point de l'exposé, à cause des progrès qu'elle permit aux enseignantes d'effectuer dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Il avait été décidé à la réunion précédente de procéder à une étude comparative du programme de français de la commission scolaire avec le programme de français de SAGE. Le but de cette étude comparative était de constituer une liste des unités d'enseignement et d'apprentissage qui correspondraient au programme *minimal* de français de la commission scolaire pour les élèves de quatrième année. Une autre liste serait constituée pour les élèves de cinquième année. Ce qui fut dit se réalisa de fait. Les travaux en question firent l'objet de deux réunions additionnelles qui s'ajoutèrent aux réunions d'évaluation de SAGE. Or, lors de la cinquième réunion d'évaluation de SAGE, les résultats de ces travaux étaient disponibles. Les enseignantes eurent la satisfaction de constater ce qui suit: "exception faite des cas marginaux, la plupart des élèves sont à point"[1]. Ce qui signifie: la plupart des élèves maîtrisent le programme minimal de la commission scolaire.

Cette vérification des acquis de leurs élèves effectuée par les enseignantes à partir de critères fixés par elles-mêmes avec l'approbation de leurs autorités contribua sans doute pour beaucoup

---

1 Citation du procès-verbal de la cinquième réunion.

à rassurer les enseignantes novices sur la réalité des progrès accomplis par leurs élèves dans un contexte d'enseignement individualisé. Cette opération est un bel exemple d'initiatives par lesquelles une institution procède à sa propre évaluation de l'impact d'une innovation sur ses clients. Pour prendre leurs décisions en connaissance de cause, les membres d'une institution scolaire ne peuvent pas s'en remettre entièrement à des évaluations effectuées de l'extérieur et hors de leur contrôle. Ils doivent effectuer leurs propres études à partir de critères qui leur sont familiers. Une fois en possession de leurs propres conclusions, ils sont prêts à considérer les avis provenant de l'extérieur et à juger de leur pertinence. C'est en tout cas une pratique courante des commissions scolaires qui ont mis SAGE à l'essai dans leurs écoles. Trop d'innovations ont exercé un effet néfaste sur les clientèles scolaires pour qu'on songe à reprocher aux autorités les mesures de précaution qu'elles prennent à leur égard. Les commissions scolaires sont les seules autorités habilitées à prendre des décisions éclairées sur les apports extérieurs qui peuvent s'avérer utiles à leur développement.

Le lecteur serait induit en erreur si les développements qui précèdent lui donnait l'impression que cette cinquième réunion n'a constitué qu'un suivi de la réunion précédente. Elle se déroule au moment où les participants vont aborder la dernière étape de l'année scolaire. En conséquence, ils se préoccupent déjà du classement des élèves et de leur assignation à de nouvelles classes pour la prochaine année scolaire. Ceci amène les participants à poser la question de conserver, ou non, des classes qui n'utilisent pas SAGE, afin d'offrir une alternative aux élèves et aux enseignants auxquels SAGE ne semble pas plaire ou convenir. Le groupe demeure perplexe devant la décision à prendre, parce qu'il est conscient de la complexité du problème. Il reporte à plus

tard sa décision, mais il esquisse les critères qui pourront servir à placer les élèves dans une classe SAGE ou une classe alternative. Voici quels sont ces critères:

- insécurité par rapport à son (l'élève) travail;
- non fonctionnement dans la classe traditionnelle;
- difficultés en lecture;
- travailleur trop vorace (mangeur d'unités);
- besoin de stimulation par un adulte;
- besoin d'encadrement et de contrôle de son travail[1].

Le fait que le groupe se soit employé à élaborer ces critères est une bonne indication de sa tendance à vouloir conserver une alternative à SAGE. La décision sera effectivement prise en ce sens à la sixième réunion.

Cette décision est conforme à la position de l'INRS-Education sur ce problème. Ses chercheurs ont toujours soutenu qu'aucune innovation ne peut prétendre convenir à tous les enseignants et à tous les élèves. Par conséquent, il est important de ne pas l'appliquer à toute la population d'une école, en particulier, quand une innovation en est au stade expérimental. Cela permet de garder vivantes et intactes les traditions de l'école, pour le cas où l'innovation s'avèrerait un échec. Cette position de principe apparaît avisée, mais elle peut s'avérer irréalisable en pratique. C'est pourquoi les chercheurs de l'INRS-Education durent se résoudre à laisser aux commissions scolaires le soin de prendre leurs propres décisions au sujet de l'extension à donner à SAGE dans leurs écoles.

---

1 Citation extraite du procès-verbal de la cinquième réunion.

Les chercheurs de l'INRS-Education ont dû en venir à une conclusion analogue au sujet de la détermination d'un programme minimal que la grande majorité des élèves devraient maîtriser. De longues discussions avec les praticiens de la première école expérimentale les ont conduits à abandonner toute prétention de pouvoir déterminer un tel programme. En d'autres termes, la collaboration avec les praticiens de l'enseignement a appris aux chercheurs à mieux percevoir les limites de leur compétence. On peut penser que les praticiens de l'enseignement ont fait une expérience analogue en ce qui concerne leur propre champ de compétence. C'est ainsi que les premiers enseignants qui sont devenus des collaborateurs du projet SAGE désiraient vivement participer à la conception et à la rédaction des unités d'enseignement et d'apprentissage. Mais ils se sont vite aperçus que ce labeur était très exigeant, et requérait un niveau de concentration très élevé, qui ne peut être atteint que si le concepteur-rédacteur fait de ce travail son occupation principale et canalise toutes ses ressources de créativité dans cette direction. C'est pourquoi, tous les collaborateurs de SAGE qui étaient des enseignants en exercice ont vite renoncé à fournir une contribution en tant que concepteurs-rédacteurs d'unités d'enseignement et d'apprentissage.

Le lecteur aura pu constater par les développements qui précèdent sur le classement des élèves que les participants à la cinquième réunion se sont élevés au-dessus de leurs problèmes immédiats pour se préoccuper de planifier le mieux possible le passage des élèves d'une année scolaire à l'autre. En plus de s'être penchés sur les problèmes de classement, ils ont cherché à déterminer comment ils pourraient transmettre l'information la plus complète et la plus objective possible sur chaque élève aux enseignants de la prochaine année scolaire.

SAGE permet de transmettre une information très précise sur les objectifs d'enseignement maîtrisés par chaque élève au cours d'une année scolaire. Les participants sont d'accord pour utiliser cette information. Mais ils voudraient aussi transmettre des renseignements d'une nature plus personnelle sur chaque élève. Par ailleurs, ils cherchent à s'assurer le mieux possible de leur objectivité dans cette transmission, en sorte que l'information ne soit pas préjudiciable aux enfants. C'est pourquoi, ils décident de mettre en chantier un "formulaire-bilan", une sorte de grille "permettant d'évaluer l'enfant sur certains aspects pertinents à SAGE"[1]. Une journée est fixée pour mettre en marche le projet. Le procès-verbal de la sixième réunion montre qu'une "grille" d'évaluation" du fonctionnement des élèves dans SAGE est effectivement en chantier et qu'on songe à s'en servir pour informer non seulement les enseignants de la prochaine année scolaire, mais aussi les parents des élèves.

Trois chercheurs de l'INRS-Education ont assuré une présence hebdomadaire dans les classes des enseignantes débutant dans SAGE au cours de l'année 1977-1978. Le groupe décide d'évaluer la contribution de ces trois chercheurs et c'est évidemment l'avis des trois enseignantes concernées qui est sollicité. Il faut dire ici que les trois chercheurs avaient comme politique de se concentrer sur les situations et les problèmes que leur soumettait l'enseignante responsable de la classe, et non pas de poursuivre leur propre recherche. Les enseignantes se montrent d'accord pour souligner l'à-propos d'une telle politique. Elle leur aurait permis de bénéficier d'une vision complémentaire des problèmes qu'elles rencontraient en classe. Donc perception plus riche de la réalité.

---

1 Citation du procès-verbal de la cinquième réunion.

Evaluation de la réunion par les participants

Le niveau de satisfaction des participants vis-à-vis la réunion semble avoir été aussi élevé qu'à la réunion précédente.

Sommaire de la cinquième réunion

On peut résumer les événements de cette cinquième réunion en disant qu'elle révèle deux aspects importants. D'une part, on s'y montre fort préoccupé d'assurer le suivi des opérations amorcées lors de la réunion précédente. D'autre part, on s'occupe avec autant d'intensité à planifier le futur du projet, en particulier, le passage vers la nouvelle année scolaire. Les participants semblaient donc posséder suffisamment de recul et de sérénité vis-à-vis leur vécu quotidien en classe pour se permettre une démarche de réflexion, rétrospective et prospective. Ils se montrèrent même capables, en fin de réunion, d'élaborer avec une étonnante précision l'ordre du jour qui fut effectivement suivi, deux mois plus tard, lors de la sixième et dernière réunion d'évaluation.

Sixième réunion (plénière de fin d'année, 9 juin 1978): *L'évaluation de l'atteinte de l'objectif majeur du projet*

Les personnes en présence

Les onze (11) membres réguliers du groupe d'évaluation étaient présents à cette dernière réunion: la directrice de l'école et son adjoint, le représentant de la commission scolaire, les cinq enseignantes et trois représentants de l'INRS-Education. Un invité du Ministère de l'Education participa aussi à la réunion. Il

était chargé d'effectuer sa propre évaluation de SAGE pour le compte de son employeur. En étant admis à participer à cette réunion, où beaucoup d'information de nature confidentielle circule, il eut donc accès à l'information la plus complète qu'il pouvait souhaiter obtenir sur SAGE. Cette politique d'ouverture et de libre accès à l'information pratiquée par les autorités de l'école et de la commission scolaire vis-à-vis l'organisme dont elles dépendent témoigne à sa façon de la vigueur et de la qualité de leur "leadership". D'ailleurs ces autorités se seraient senties suffisamment autonomes vis-à-vis le Ministère de l'Education pour adopter SAGE, même si le Ministère de l'Education avait tenté de les en dissuader au nom d'une certaine idéologie éducative, ou pour quelqu'autre raison. Les commissions scolaires qui, comme la Commission des Ecoles Catholiques de Québec, possèdent de riches traditions et pratiquent un professionnalisme de haute qualité constituent, pour le public, une protection efficace contre les excès qui peuvent être commis par un Ministère de l'Education qui cherche péniblement les moyens de décentraliser son pouvoir. Les Français nous envient à bon escient cette institution, lorsqu'ils ont appris à la connaître. Voici maintenant les sujets qui furent traités lors de cette réunion.

Les sujets traités

On commença par passer en revue les opérations qui avaient été projetées lors de la cinquième réunion. Mais conformément au voeu exprimé par une enseignante lors de l'évaluation de cette cinquième réunion, on évita de s'attarder longuement sur ces opérations.

Le point suivant à l'ordre du jour s'intitulait SAGE-Mathématiques. Le procès-verbal rend compte à ce sujet de décisions très importantes qui furent prises à ce moment, et qui en disent long sur les dispositions d'esprit des participants au terme de cette seconde année d'implantation de SAGE. Jusqu'à ce moment, l'individualisation de l'enseignement dans l'école ne s'appliquait qu'au français. Mais il avait été prévu dans les plans initiaux que les mathématiques s'ajouteraient au français dans les classes de quatrième année en 1978-1979. Les trois enseignantes se disent prêtes à appliquer ce plan durant la prochaine année scolaire. De plus, les deux enseignantes de cinquième année se disent déjà disposées à individualiser les mathématiques lorsqu'elles recevront, 15 mois plus tard, les premiers élèves qui auront reçu l'enseignement des mathématiques sous forme individualisée en quatrième année. Il semble que ces décisions aient été prises sans de longues délibérations. Elles donnent la mesure du degré d'acceptation de l'innovation mieux que tout autre discours, comme le fera d'ailleurs remarquer le représentant de la commission scolaire au cours de la même réunion, lorsqu'on lui demandera de donner sa perception d'ensemble de "l'année SAGE"[1].

Une autre décision aussi lourde de conséquences fut prise immédiatement après. Cette décision concernait l'évaluation des élèves au terme de la quatrième et de la cinquième années de scolarisation. La pratique établie dans la commission scolaire était d'utiliser les examens conçus à cette fin par les experts de la commission scolaire. On décida que, désormais, l'évaluation se ferait "en cohérence avec les caractéristiques, l'esprit et la pratique de SAGE: programme conçu pour le 2e cycle, respect du

---

1 Voir page 25 ci-dessous.

rythme de l'enfant, évaluation individualisée en conséquence"[1]. Quand on songe, d'une part, à l'importance que revêt l'évaluation des apprentissages dans l'institution scolaire, et que, d'autre part, l'on considère l'ampleur des changements de mentalité qu'implique l'acceptation des modes d'évaluation proposés dans SAGE, il semble qu'il soit permis de conclure que l'officialisation par l'école de ces modes d'évaluation exprime de façon non ambiguë l'intention de cette institution d'adopter la philosophie de l'éducation proposée dans l'innovation, et non pas seulement les aspects instrumentaux de cette innovation.

En plus de prendre des décisions importantes au cours de cette réunion, on procéda à une évaluation globale de l'année à partir de la question suivante: qu'en est-il du développement de l'autonomie chez les enfants des classes SAGE?[2] Le rédacteur du procès-verbal a dégagé "des observations des enseignantes" les points majeurs suivants:

"- les enfants se connaissent bien eux-mêmes (forces, faiblesses);
- les enfants sont conscients de leur vécu et son généralement capables de réorienter leur agir;
- les enfants forts (du type scolaire et motivés pour leur tâche) ainsi que les enfants lents se prennent en charge; les premiers sentent qu'ils peuvent "voguer allègrement", les seconds vivent l'apprentissage sans comparaison avec autrui ni harcèlement issu du rythme du groupe et des exigences de l'enseignante;

---

1 Extrait du procès-verbal de la sixième réunion d'évaluation.

2 L'invité du Ministère de l'Education fut admis à partir de ce moment.

- les enfants disent généralement ce qu'ils pensent;
- la *prise en charge* par les enfants de leur fonctionnement repousse souvent au second rang le rôle de premier plan traditionnellement occupé par l'enseignante;
- l'apprentissage de l'autonomie doit s'accompagner de celui du respect des autres, ce sur quoi doivent souvent intervenir les enseignantes"[1].

Il se dégage de cette description le sentiment que semblent éprouver les enseignantes d'exercer une présence en classe qui est plus douce, plus acceptable pour elles-mêmes, et moins "harcelante" pour les élèves, parce qu'ils sont placés dans une situation où ils peuvent effectuer une certaine "prise en charge" de leur activité d'apprentissage. Les enseignantes semblent percevoir leur nouveau rôle comme celui de voir à ce que cette prise en charge se produise et se maintienne dans des limites acceptables. Elles constatent avec satisfaction que ces prises en charge se produisent effectivement dans plusieurs cas, sans qu'elles aient constamment à les provoquer. C'est peut-être ce qu'elles veulent dire quand elles affirment que certains élèves peuvent "voguer allègrement", ce qui permet aux enseignantes de concentrer leur attention sur ceux qui éprouvent des difficultés ou qui ne peuvent pas encore se prendre en charge. Les enseignantes semblent dire aussi, implicitement, que, par suite de la prise en charge de plusieurs élèves par eux-mêmes, le pouvoir est distribué plus également entre elles-mêmes et leurs élèves, ce qui rend la vie plus agréable à tout le monde.

---

1 Extrait du procès-verbal de la sixième réunion d'évaluation.

Une caractéristique additionnelle de cette description est d'être centrée sur l'agir des étudiants, et non pas sur celui de l'enseignante. L'enseignante se décrit à la façon du chef d'orchestre, et non pas de l'artiste qui occupe toute la scène face à des spectateurs dont il doit soutenir l'attention. Quand l'enseignante a maîtrisé les aspects techniques de la gestion d'une classe SAGE, elle ressent un certain soulagement de n'avoir pas à soutenir l'attention de l'ensemble de ses élèves durant une part considérable de ses heures de travail et de pouvoir apporter à ses élèves une attention personnalisée.

L'un des moments les plus intenses de cette réunion fut probablement celui où la directrice demanda à chacun des participants de donner sa "perception d'ensemble de l'année SAGE"[1]. Je reproduis ci-dessous ces perceptions individuelles telles que consignées au procès-verbal.

"- la dimension cléricale de SAGE avec l'ordre, la "cuisine" et le rangement du matériel qu'elle implique, nécessite beaucoup d'investissement de temps; c'est toutefois une condition nécessaire pour vivre SAGE.
- la 2e année d'expérience a permis de donner plus de temps aux enfants; la confiance en soi accrue, la sécurité acquise par rapport à l'aspect clérical ont rendu cela possible.
- la meilleure connaissance du matériel a facilité des prescriptions plus rapides et plus pertinentes aux enfants; les mêmes remarques que l'item 2 s'ajoutent.
- l'expérience est généralement positive; l'an prochain, une enseignante veut davantage encadrer son fonctionnement.

---

1 Ces mots servent de titre à la dernière section du procès-verbal de la sixième réunion d'évaluation.

- la paperasse accaparante n'a pas mené à la "noyade"; le bilan de l'année est positif; l'an prochain permettra de porter un jugement plus éclairé et plus juste.
- le bilan est positif; les enfants ont progressé au plan de la prise en charge personnelle quand sont comparées la situation du début de l'année et celle de maintenant.
- il est heureux que les enfants vivent de plus en plus de façon autonome.
- l'engagement des enseignantes pour l'an prochain est signe d'une foi en SAGE et en ses effets positifs.
- le conflit des conceptions de l'exercice de l'autorité que SAGE suscite peut être insécurisant et fécond; mais la foi qu'on a dans les effets positifs remarqués au plan de l'autonomie des enfants doit donner le courage d'affronter les regards et les questions.
- l'année difficile qui s'achève devait presqu'être vécue quand on considère le changement profond provoqué par SAGE; la conscience d'ensemble du projet SAGE et l'ouverture plus grande sur l'expérience des autres SAGE(S) sont à améliorer; la directrice demande en outre l'effort de tous afin d'intégrer à la vie du cycle les autres collègues qui ne participent pas à SAGE"[1].

Cet extrait du procès-verbal suggère les commentaires suivants. Les trois nouvelles enseignantes osent s'exprimer plus clairement devant leurs autorités qu'elles n'avaient pu ou osé le faire plus tôt sur les sentiments de désarroi et de marasme qu'elles ont éprouvés durant l'année, alors qu'elles apprenaient à gérer l'organisation complexe qu'est une classe SAGE. C'est l'image d'une

---

1 Extrait du procès-verbal de la sixième réunion.

"cuisine" en désordre qui vient spontanément à l'une d'entre elles. Une autre nous dit qu'elle a bien craint la "noyade" dans l'amoncellement de la "paperasse" utilisée dans SAGE. En termes clairs, ces enseignantes ont vécu une expérience plutôt pénible. Et si leur évaluation demeure positive dans l'ensemble, c'est sans doute qu'elles accordent une certaine crédibilité à l'expérience de leurs aînées dans SAGE et au jugement des responsables de l'expérience. Elles font confiance en l'avenir et se sentiraient mieux placées pour "porter un jugement plus éclairé et plus juste" après une seconde année.

Les deux enseignantes qui terminent leur seconde année dans SAGE parlent un langage bien différent de leurs trois compagnes. Elles ont retrouvé, disent-elles, la confiance en elles-mêmes et ont acquis la sécurité vis-à-vis leur capacité de gérer le système. Elles ont le sentiment d'avoir été plus utiles aux enfants et plus habiles à répondre à leurs besoins de prescriptions qu'au cours de leur première année dans SAGE.

Les chercheurs de l'INRS, eux, parlent des enfants, et de l'augmentation de leur capacité de se prendre en charge qu'ils prétendent avoir observée.

Le responsable de la commission scolaire croit lire l'évaluation véritable que les enseignantes font de l'expérience dans les décisions qu'elles ont prises plus tôt dans la réunion. En d'autres termes, c'est sans doute parce que les enseignantes croient que SAGE a des effets positifs sur les enfants qu'elles acceptent de s'imposer des changements profonds dans leur comportement d'enseignantes, avec tout ce que cela comporte de pénible.

1. INTRODUCTION

L'année dernière, nous avions effectué une étude exploratoire du "vécu" des élèves dans le projet SAGE. Après étude, nous en avions conclu que les élèves semblaient avoir perçu un des buts fondamentaux visés par SAGE soit l'apprentissage de l'autonomie et de l'auto-détermination dans leur développement personnel et dans la réalisation des tâches scolaires. De plus, nous avions fait état que les élèves des classes SAGE semblaient avoir perçu une amélioration des conditions d'apprentissage et, par le fait même, avoir développé un esprit critique face au matériel d'apprentissage tant du point de vue des unités que du matériel audio-visuel.

Devant l'importance de procéder à l'évaluation systématique et continue de cette innovation qu'est l'individualisation de l'enseignement, nous avons donc tenu à poursuivre cette étude pour une deuxième et dernière année en tentant, soit de consolider nos conclusions de l'année initiale, soit d'entrevoir de nouvelles pistes et ce, toujours en vue d'apporter de l'information susceptible de déboucher en des recommandations permettant d'enrichir et de pousser plus loin ce type d'innovation pédagogique (Phi Delta Kappa 1971, Wiersma 1976, Bégin et alii 1976, tome 1, 1976, tome 2, Dwyer 1977, Roberson 1975).

Nous tenons cependant à noter que nous avons éprouvé quelques difficultés lors de la rotation des thèmes; il s'avère difficile d'être et de rester rigoureux dans le monde flou que constitue les associations de mots et les voeux imaginaires; cette tâche est d'autant plus ardue qu'il n'y avait plus que deux juges pour la présente évaluation au lieu des trois de l'an dernier. Cette dernière évaluation se veut donc une extension de l'étude exploratoire menée l'an dernier.

2. BUT DE L'ETUDE

Le but de cette étude demeure l'exploration de sentiments, de réactions, de perceptions vécus par des élèves du primaire ainsi que l'interprétation, chez ces mêmes élèves, du monde émotif créé par l'introduction dans leur classe d'un système d'enseignement individualisé.

3. CUEILLETTE DES DONNEES

Dans la présente étude, les techniques de cueillette des données correspondent toujours à un type de stratégie d'activation s'intitulant les modes expérientiels[1].

Cette année, le choix des modes expérientiels a été fixé sur la "connotation" et "l'esprit martien". Il ne nous semble pas inutile de rappeler que la "connotation vise à tenir compte non pas du concept formel mais plutôt des attitudes et sentiments qui l'accompagnent"[2]. Le mode "connotation" se traduit, comme l'an passé, par des associations entre d'une part, SAGE et d'autre part, un animal, un aliment, une couleur et un vêtement. Les réponses des élèves constituent l'appendice B. "L'esprit martien vise à faire d'un objet commun ou d'un phénomène courant un événement exceptionnel. Le mode vise également à rendre le familier insolite, à le voir pour la première fois, à l'éprouver, à le

---

1 Pour plus de renseignements sur ce qui a trait à la description des modes expérientiels, le lecteur peut consulter le rapport "Etude exploratoire du "vécu" des élèves dans SAGE", 1976-1977, INRS-Education, R-117, pp. 92-93.

2 *Idem*, p. 97.

L'intervention de l'adjoint à la direction de l'école va au fond des choses. C'est un autre style d'exercice de l'autorité que l'enseignant doit apprendre à exercer dans SAGE pour permettre aux enfants de se prendre en charge. C'est peut-être cela qui est l'apprentissage le plus pénible pour l'enseignant, laisse-t-il entendre. Ce qui donne le courage aux enseignants d'effectuer ce changement, c'est la transformation du comportement des enfants qui a pu être observé par tous. Le dernier mot revenait à la directrice. Elle prend pour acquis que SAGE a produit des "changements profonds" qui valaient bien les difficultés rencontrées. Elle n'aurait pas pu s'exprimer ainsi, si les participants n'avaient pas à ce moment partagé la conviction d'avoir observé chez les enfants des comportements conformes à ce qu'ils espéraient voir se produire en conformité avec l'objectif du projet d'innovation.

ANNEXE 2

ETUDE EXPLORATOIRE DU "VECU" DES ELEVES DANS SAGE
1977-1978

Marielle Charland-Roy
Lucie Hamel

RESUME

Cette deuxième année d'étude exploratoire du "vécu" des élèves dans SAGE vise essentiellement à analyser les sentiments et réactions des élèves qui vivent un nouveau système d'apprentissage. A partir d'associations de mots et de voeux imaginaires, des thèmes ont été élaborés afin de coder les réponses des élèves. L'articulation des thèmes s'est élaborée à partir de l'ensemble des réponses des élèves, puis niveau par niveau.

Les conclusions indiquent que les principales préoccupations des élèves concernent les dimensions pédagogiques, les dimensions intrapsychiques et le climat psychosocial du projet SAGE. A l'opposé, les dimensions interpersonnelles et les réactions émotives face aux tâches scolaires ne semblent pas être de grandes préoccupations pour les élèves du projet SAGE.

considérer comme non identifié, à lire les faits plutôt que de les évaluer"[1]. Ce mode se traduit par l'apparition du magicien SAGE qui demande aux élèves de faire chacun trois voeux pour le projet SAGE. Les voeux des élèves constituent l'appendice C.

Le troisième mode expérientiel utilisé l'an dernier et identifié par les termes "identification empathique" (requerrant des élèves qu'ils prennent une posture qui identifiait le plus possible SAGE) n'a pas été utilisé pour les fins de la présente étude. Cette suppression est conséquente à certaines difficultés d'ordre technique telles le temps qui s'est écoulé entre le moment où la photo de la posture a été prise et le moment de remémorer ce qui en découlait lors de l'interprétation plutôt qu'à la non pertinence du mode expérientiel lui-même.

Résumons en mentionnant que deux modes expérientiels constituent le canevas du "vécu" et que ces deux modes se traduisent en deux mises en situations soit les associations de mots avec SAGE et les voeux du magicien SAGE.

4. QUESTION DE L'ETUDE

La question majeure de cette étude demeure: les élèves perçoivent-ils les buts de SAGE? C'est, à partir des deux modes expérientiels utilisés pour recueillir le "vécu" des élèves dans SAGE, ce que les auteurs du présent rapport tenteront de découvrir en analysant les thèmes que ces élèves ont traités ainsi que la connotation (positive, négative ou neutre) qu'ils ont bien voulu leur accorder.

---

1 *Idem*, p. 98

5. METHODOLOGIE

La cueillette des données s'est effectuée en mai 1978 mais des contraintes de temps ne nous ont permis à ce moment que de retranscrire les réponses. Ce n'est qu'en octobre 1978 que le codage des réponses a pu être effectué et ce, par deux juges seulement, contrairement à l'année précédente où l'équipe était constituée de trois juges. Le laps de temps écoulé entre ces deux périodes a contribué à effacer de nos mémoires certains visages et certains traits de personnalité des élèves rencontrés, et c'est pourquoi le codage des divers thèmes relève principalement du "verbatim" des réponses des élèves. Ce laps de temps a également rendu quasi impossible la reconstitution de la dynamique (mode de fonctionnement) de chacun des élèves, ce qui a eu pour conséquence de rendre encore plus ardue la tâche de l'interprétation des données.

5.1 Echantillon

Notre échantillon, cette année, est composé en totalité d'élèves provenant de l'école Saint-Sauveur, faisant partie du deuxième cycle du cours élémentaire et où le projet SAGE en est à sa deuxième année d'expérimentation. Dans cette école, SAGE est implanté dans trois classes de 4e année, dont l'une a des élèves de 3e année, et deux classes de 5e année. Six élèves par classe ont été touchés par l'étude du "vécu", soit un total de 30 élèves (18 élèves du niveau des 9 ans et 12 élèves du niveau des 10 ans). Le choix des élèves s'est effectué au hasard. La population totale comprend 16 filles et 14 garçons.

5.2 Expérimentation

L'expérimentation des deux modes expérientiels utilisés pour la présente année, soit la connotation et l'esprit martien, s'est déroulée sensiblement de la même façon que lors de l'année précédente.

L'introduction aux mises en situation s'est effectuée sensiblement de la même façon tout au cours de l'étude[1]. Les animatrices ont introduit les mises en situation par un exercice de réchauffement qui se résume à des associations non directives de mots avec le projet SAGE, et ce, tout en signalant aux élèves leur droit à la fantaisie et à l'imagination.

La première mise en situation consiste en une association entre le projet SAGE et respectivement, un animal, un aliment, une couleur et un vêtement; par la suite, les élèves verbalisaient sur leurs associations.

La deuxième mise en situation présente un vieux magicien qui, à la fin de sa vie, désire donner ses trois derniers voeux au projet SAGE. Chaque élève inscrit les trois voeux qu'il aimerait voir se réaliser dans SAGE.

5.3 Cueillette des données

Les données ont été recueillies sur place comme lors de la première année. Les associations et les verbalisations des élèves ont été notées "verbatim" par une des deux anima-

---

1 Le "verbatim" des mises en situation constitue l'appendice A.

trices, l'autre se chargeant d'animer les sessions. Les voeux étaient écrits par les élèves sur des feuilles.

5.4 Analyse des données

L'analyse des données a été réalisée, comme lors de l'année précédente, au moyen de l'analyse de contenu. Les données de chacun des trente (30) élèves ont été étudiées séparément, tout en essayant de les mettre en relation. Cette analyse a été faite à partir des thèmes qui avaient été définis lors de la première année d'étude du "vécu" des élèves SAGE. Chacun des juges codifie séparément chacune des réponses des élèves et, en dernier lieu, il y avait concertation pour chacune des réponses. Ainsi, chaque donnée doit être cotée à l'intérieur d'un seul thème.

6. DEFINITION DES THEMES[1] (variables)

Les thèmes se regroupent en deux (2) catégories: les variables continues et les variables discontinues. Les thèmes portant sur les variables continues sont ceux qui ont trait à une attitude vis-à-vis certains aspects de SAGE et desquels nous avons pu dégager une attitude soit positive, soit négative, soit, dans les cas où il nous était impossible de nous prononcer, ambivalente. Les thèmes portant sur les variables discontinues sont ceux qui ont trait à certains aspects de SAGE pour lesquels nous ne pouvons

---

1 Nous reproduisons intégralement la définition des thèmes élaborée l'an passé: "Etude exploratoire du "vécu" des élèves dans SAGE" 1976-1977, INRS-Education, R-117, pp. 104-107.

nous prononcer qu'en termes de : "A-t-il été traité, oui ou non?"; ce qui revient à dire que nous ne pouvions accorder de valeur à ces thèmes. Voici la définition de chacun des thèmes.

6.1 Variables continues

Attitude vis-à-vis l'ambiance dégagée par SAGE: Ce thème fait référence à des facteurs physiques qui concourent à créer l'ambiance dans une classe où le projet SAGE est expérimenté; ces facteurs peuvent se rapporter au bruit, au déplacement...

Attitude vis-à-vis les pairs: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève vis-à-vis ses camarades de classe à l'intérieur du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis l'enseignant: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à son enseignant dans le cadre du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis les tests: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à l'ensemble des tests auxquels l'élève de SAGE est soumis; l'élève subit un test après chaque unité ainsi que divers tests de révision.

Attitude vis-à-vis son rendement académique: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à son rendement académique actuel à l'intérieur du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis la possibilité de prise en charge de son cheminement: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à la possibilité de prise en charge de son cheminement; cette possibilité théorique s'inscrit dans le pro-

jet SAGE sous la forme: développement de la responsabilité personnelle.

Attitude vis-à-vis les activités d'apprentissage: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face aux unités en général et aux thèmes: jeux et longueur des unités en particulier.

Attitude de l'élève vis-à-vis les dimensions de SAGE: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à ses propres perceptions de l'ampleur du projet SAGE. Le codage se base donc non pas sur les dimensions de SAGE perçues par l'élève, mais plutôt sur son attitude face à celles-ci.

Attitude vis-à-vis le matériel d'apprentissage: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face au matériel utilisé dans le projet SAGE, c'est-à-dire: le papier, les magnétophones, les visionneuses, etc...

Attitude vis-à-vis la motivation à l'apprentissage: Ce thème fait référence à la motivation de l'élève par rapport à son désir d'apprendre par la méthode individualisée du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis SAGE: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à l'ensemble du projet SAGE; c'est en somme, un sentiment d'ensemble englobant de façon générale tous les autres thèmes (thème redéfini cette année).

Attitude vis-à-vis ses capacités de rendement académique: Ce thème réfère à l'attitude de l'élève face à ses capacités de rendement académique à l'intérieur du projet SAGE.

6.2 Variables discontinues

Identification face au groupe: La présence de ce thème indique que l'élève a fait référence à son groupe de classe.

Finir le travail pour la fin de l'année: La présence de ce thème indique que l'élève a mentionné qu'il devait produire une certaine somme de travail pour la fin de l'année.

Respect de l'individualité: La présence de ce thème indique que l'élève fait référence au besoin que l'on respecte son individualité.

Besoin de mouvement: La présence de ce thème indique que l'élève a mentionné qu'il avait besoin de mouvement.

Identification à l'adulte: La présence de ce thème indique que l'élève, dans ses réponses, a fait référence à un adulte.

7. CODIFICATION DES THEMES

Les deux analystes avaient déjà coté les réponses du "vécu" de l'an dernier et cet entraînement apparaissait suffisant pour la codification de cette année.

Un Kappa de Cohen a été calculé pour six élèves dans un intervalle de six semaines. Les deux concertations entre les deux analystes à deux moments donnés (intervalle de six semaines) constituaient les deux variables. Le résultat est de .86. Ce résultat signifie qu'il y a beaucoup d'entente entre

les cotations des réponses discutées par les deux analystes à deux moments donnés.

La prochaine partie traitera de l'analyse et de l'interprétation de thèmes dégagés à partir des réponses des élèves.

8. INTERPRETATION

L'interprétation des thèmes se divise en quatre parties: les thèmes traités par l'ensemble des élèves; les thèmes traités par les 4e et les 5e année; une comparaison entre les thèmes traités par les élèves de 4e année et ceux de 5e année et une comparaison entre les fréquences accordées aux thèmes par les filles et par les garçons.

8.1 Thèmes traités par l'ensemble des élèves

L'interprétation des thèmes s'est effectuée principalement à partir du tableau 1. Ce tableau représente la fréquence accordée à chacun des thèmes, de même que leur valeur et le nombre de classes qui en ont traités. Les tableaux qui vont suivre constituent en quelque sorte des ajouts au tableau 1.

Nous utiliserons le même schème que l'année dernière, c'est-à-dire que nous diviserons les réponses des élèves en bloc de fréquence; c'est ainsi que se dessinent cinq blocs de fréquence.

Thèmes	F[1]	Valeur[2]			%[3]	Nombre de classes
		+	-	0		
1. Matériel d'apprentissage	53	13	12	28	25	5
2. Ambiance	31	18	10	3	15	5
3. Attitude	28	21	2	5	13	5
4. Motivation à l'apprentissage	22	18	4	0	10	5
5. Activités d'apprentissage	20	9	3	8	10	5
6.a) Respect de l'individualité	12	-	-	-	6	4
6.b) Dimension de SAGE	12	5	4	3	6	3
7. Besoin de mouvement	8	-	-	-	4	3
8. Relation avec les pairs	7	4	3	0	3	4
9.a) Capacité de rendement académique	4	2	1	1	2	3
9.b) Finir pour la fin de l'année	4	-	-	-	2	2
9.c) Identification à l'adulte	4	-	-	-	2	3
10. Identification au groupe	3	-	-	-	1	3
11. Prise en charge de son cheminement	2	2	0	0	1	1
12.a) Attitude vis-à-vis son enseignant	0	0	0	0	0	0
12.b) Attitude vis-à-vis les tests	0	0	0	0	0	0
12.c) Rendement académique	0	0	0	0	0	0

TABLEAU 1. Fréquence des thèmes traités par l'ensemble des élèves

1. F: Fréquence
2. Valeur attribuée par l'élève à chaque thème à variable *continue*. La variable peut recevoir une valeur positive, négative ou neutre (étant parfois synonyme de ambivalent).
3. Fréquence du thème en pourcentage.

8.1.1 Premier bloc de fréquence

Le premier bloc de fréquence est constitué par le seul thème "matériel d'apprentissage" compte tenu de la grande fréquence accordée à ce thème (environ 20% des réponses se rapportent à ce thème). Ceci montre bien la quantité, l'ampleur, le volume du matériel d'apprentissage utilisé dans le projet SAGE. Si l'on entre dans une classe SAGE, c'est probablement celui-ci qui, empilé sur une table ou dans une étagère frappera au premier coup d'oeil.

Le thème "matériel d'apprentissage" est traité, dans la moitié des cas, d'une façon neutre: les élèves du projet SAGE veulent-ils manifester qu'ils ont l'habitude de travailler avec le matériel d'apprentissage, qu'ils savent s'en servir, en somme, qu'ils ont compris la "mécanique" de SAGE, les règles de jeu de ce Système d'Apprentissage Géré par l'Etudiant. Le thème "matériel d'apprentissage" tout en étant un élément fort important pour l'élève, peut faire partie de certains clichés dans le sens où tout élève qui va à l'école, qu'il soit dans un système d'enseignement traditionnel ou individualisé, pense immédiatement à des choses qui constituent son univers immédiat, comme le matériel qu'il manipule tout au long de ses heures de classe.

L'autre moitié des réponses se partage entre le positif et le négatif. Le négatif allant surtout dans le sens d'un manque de cassettes, d'unités, de magnétophones ou de jeux et le positif allant surtout dans le sens d'une augmentation du matériel d'apprentissage.

8.1.2 Deuxième bloc de fréquence

Le deuxième bloc de fréquence est constitué par les thèmes: "ambiance", "attitude", "activités d'apprentissage" et "motivation à l'apprentissage", les quatre thèmes formaient, avec le thème "matériel d'apprentissage", le premier bloc de fréquence lors de l'expérimentation de l'an dernier. Il semble donc que les thèmes les plus fréquemment traités soient ceux touchant à l'aspect concret de SAGE, sauf le thème "motivation à l'apprentissage" qui lui réfère à un domaine plus personnel.

Les thèmes "attitude" et "ambiance" réfèrent à un contexte global, à un sentiment général vis-à-vis l'environnement que crée nécessairement tout nouveau projet introduit dans une classe. Ce thème peut également faire partie de certains clichés au même titre que le thème "matériel d'apprentissage"; c'est-à-dire que tout élève qui va à l'école peut penser immédiatement à l'atmosphère dégagée par l'ambiance de la classe et aux tâches qu'il doit accomplir. Il semble que ce sentiment global soit positif à l'endroit de SAGE, (près de la moitié des réponses touchant ces thèmes le font d'une façon positive) que la plupart des élèves qui en parlent aiment le climat dégagé par SAGE. Les élèves qui en parlent négativement (presque le tiers) se plaignent du bruit et du va-et-vient que peut occasionner la diversité des activités dans la classe.

Le thème "activités d'apprentissage" réfère au contenu du matériel d'apprentissage. Il s'agit des activités pédagogiques contenues à l'intérieur des unités.

La grande majorité des réponses sont soit positives, soit neutres. Nous pourrions interpréter ce fait comme étant une certaine accommodation des élèves aux activités d'apprentissage, certaines leur plaisent, d'autres font partie du train-train scolaire, en somme, les élèves qui sont dans SAGE semblent satisfaits des activités qu'ils ont à accomplir.

Ce climat, cette atmosphère, cet environnement créé par SAGE est complété par une motivation généralement positive face à l'apprentissage. Cette motivation peut traduire les ambitions scolaires de l'élève; son ardeur à effectuer les tâches inhérentes au système et même dans certains cas, à en accomplir de nouvelles par l'introduction d'unités de sciences, par exemple. Cette motivation positive peut aussi refléter l'urgence de compléter un travail.

Il semble donc que, d'une façon générale, les élèves se sentent relativement bien à l'intérieur du projet SAGE mais qu'ils restent assez neutres lorsqu'ils traitent du matériel d'apprentissage.

8.1.3 Troisième bloc de fréquence

Le troisième bloc de fréquence est constitué des thèmes "respect de l'individualité", "dimension de SAGE", "besoin de mouvement" et "relation avec les pairs". Chacun de ces thèmes a été traité au plus 12 fois (à peine 7% du total des réponses). Comparativement à l'an dernier et toute proportion gardée, ces thèmes ont été traités d'une façon plus fréquente.

Le thème "respect de l'individualité" fait référence au besoin qu'a l'élève que l'on respecte son individualité. Les élèves auraient-ils saisi qu'un des buts majeurs de SAGE est l'individualisation non seulement de l'apprentissage scolaire mais également de leur mode de fonctionnement et de leur vie "interne" scolaire? Ou bien, les élèves se sentent-ils menacés par le projet SAGE au point qu'ils exigent qu'on les respecte en tant qu'individu? Chose certaine, SAGE doit faire prendre conscience à certains élèves qu'ils ont une individualité propre.

La façon dont a été traité le thème "dimension de SAGE" permet de constater que SAGE est, pour certains, un peu lourd et astreignant mais que, compte tenu de l'aspect positif du deuxième bloc, le climat de travail reste bon.

Le thème "besoin de mouvement" qui peut être défini comme étant un besoin de communiquer avec le concret, a été traité dans peu de réponses (à peine 4%). Ceci peut-il signifier que les élèves sont habitués au va-et-vient provoqué par SAGE et que très peu d'élèves estiment qu'il n'y en a pas assez?

Les relations avec les pairs se partagent à peu près également entre le positif et le négatif. Le négatif exprimant souvent une certaine lassitude face à des élèves perçus comme étant bruyants ou dérangeants.

8.1.4 Quatrième bloc de fréquence

Le quatrième bloc comprend les thèmes qui ont été traités au plus quatre fois. Ces thèmes sont: "finir le travail pour la fin de l'année", "l'identification à l'adulte", "la capacité de rendement académique", "l'identification au groupe" et "la prise en charge de son cheminement".

Les thèmes "prise en charge de son cheminement" et "capacité de rendement académique" étaient traités beaucoup plus fréquemment l'an passé. Cette année ces thèmes ne semblent pas constituer une préoccupation pour la majorité des élèves (ces deux thèmes regroupés ne constituent que 5% des réponses). Cependant, ces thèmes sont traités généralement de façon positive. Le peu d'élèves qui en parlent semblent nous dire qu'ils sont prêts à prendre en charge leur cheminement et qu'ils ont confiance en leur capacité de rendement académique. Ces deux thèmes peuvent rejoindre certains objectifs de SAGE qui sont l'acquisition d'une plus grande autonomie et d'une plus grande estime de soi. Le fait que peu d'élèves en parlent peut-il signifier qu'une forte proportion d'élèves n'a pas atteint une certaine autonomie dans l'évaluation de soi, une certaine conscience de son moi, afin d'être en mesure de s'évaluer en regard de critères choisis? Si ces élèves ne parlent pas de la prise en charge de leur cheminement ni de leur capacité de rendement académique cela peut-il signifier qu'ils les ont intégrés et qu'ils ne sentent plus le besoin d'en parler?

Les thèmes "identification à l'adulte" et "identification au groupe" reçoivent très peu d'attention de la part des élèves (ces deux thèmes regroupés constituent 3% de l'ensemble des réponses). Le peu de réponses cotées dans le thème "identification à l'adulte" pourrait signifier que l'un des objectifs de SAGE qui veut faire accéder les élèves à une plus grande autonomie serait en voie de se réaliser. Le peu de fréquence accordé à ce thème nous laisse croire que ces élèves ne voient de l'adulte qu'une image très estompée, presqu'absente. En ce qui concerne le peu de réponses touchant au thème "identification au groupe", on pourrait trouver que ce fait est conséquent à un système individualisé vu que celui-ci vise à l'identification à soi et beaucoup moins au groupe. Cependant, selon Havighurst, l'identification au groupe fait partie d'une des tâches développementales nécessaires à une toujours plus grande conscience de soi (Havighurst, 1965). Par contre, SAGE préconise l'identification à soi comme étant une étape préliminaire à l'identification au groupe; ceci pourrait expliquer que ces élèves ne soient pas encore portés à parler de l'identification au groupe, étant actuellement davantage préoccupés par la phase de l'identification à soi.

Le peu de réponses accordé au thème "finir le travail pour la fin de l'année" ne semble pas refléter d'inquiétude quant aux échéanciers à rencontrer. Il est vrai que l'expérimentation a eu lieu à quelques jours des vacances de Pâques et que pour des élèves de cet âge les délais doivent être très courts afin qu'ils puissent réaliser qu'ils ont un effort à fournir; en somme, le futur, pour des élèves de cet âge pourrait

signifier des échéances très rapprochées du présent.

8.1.5 Cinquième bloc de fréquence

Le cinquième et dernier bloc comprend les trois thèmes qui ont obtenu la fréquence 0, soit les thèmes: "attitude vis-à-vis son enseignant", "attitude vis-à-vis les tests" et "rendement académique". Ces trois thèmes ont une connotation assez académique. L'image de l'enseignant semble absente de l'environnement de l'élève. Si on se réfère à la définition opérationnelle d'autonomie de l'an passé qui est: "la fréquence de contact ou de présence mentale avec l'enseignant", cette fréquence se voudrait positive vu l'absence de l'enseignant dans les préoccupations de l'élève et cette absence pourrait amener la réalisation d'un des objectifs de SAGE, soit que les élèves sont en voie d'une plus grande autonomie.

L'an dernier les thèmes "tests" et "rendement académique" avaient été peu traités, cette année aucune réponse n'aborde ces thèmes. Il semble donc que les enfants soient très peu préoccupés par le fait qu'ils doivent passer de nombreux tests et qu'ils doivent fournir une certaine somme de travail scolaire. Une des hypothèses du projet prévoyait que les élèves SAGE ne développeraient pas un taux d'anxiété plus élevé que les élèves d'une classe où prévaut l'enseignement collectif; bien que le "vécu" n'ait été expérimenté que sur les élèves SAGE, il est permis de croire que l'hypothèse est confirmée compte tenu qu'aucune réponse n'aborde ces thèmes. Si, les élèves du projet SAGE ne démontrent pas d'anxiété apparente pouvant provoquer une baisse de

motivation à l'étude au niveau de leur rendement académique et des tests, nous sommes en mesure de croire qu'un des objectifs de SAGE est en voie de se réaliser, soit une plus grande prise de conscience de son mode de fonctionnement individuel.

8.2 Regroupement des thèmes

Les thèmes ont été regroupés selon la nomenclature utilisée lors de la première année (tableau 2). Le graphique 1 reprend ce même regroupement mais réparti selon les niveaux de classes.

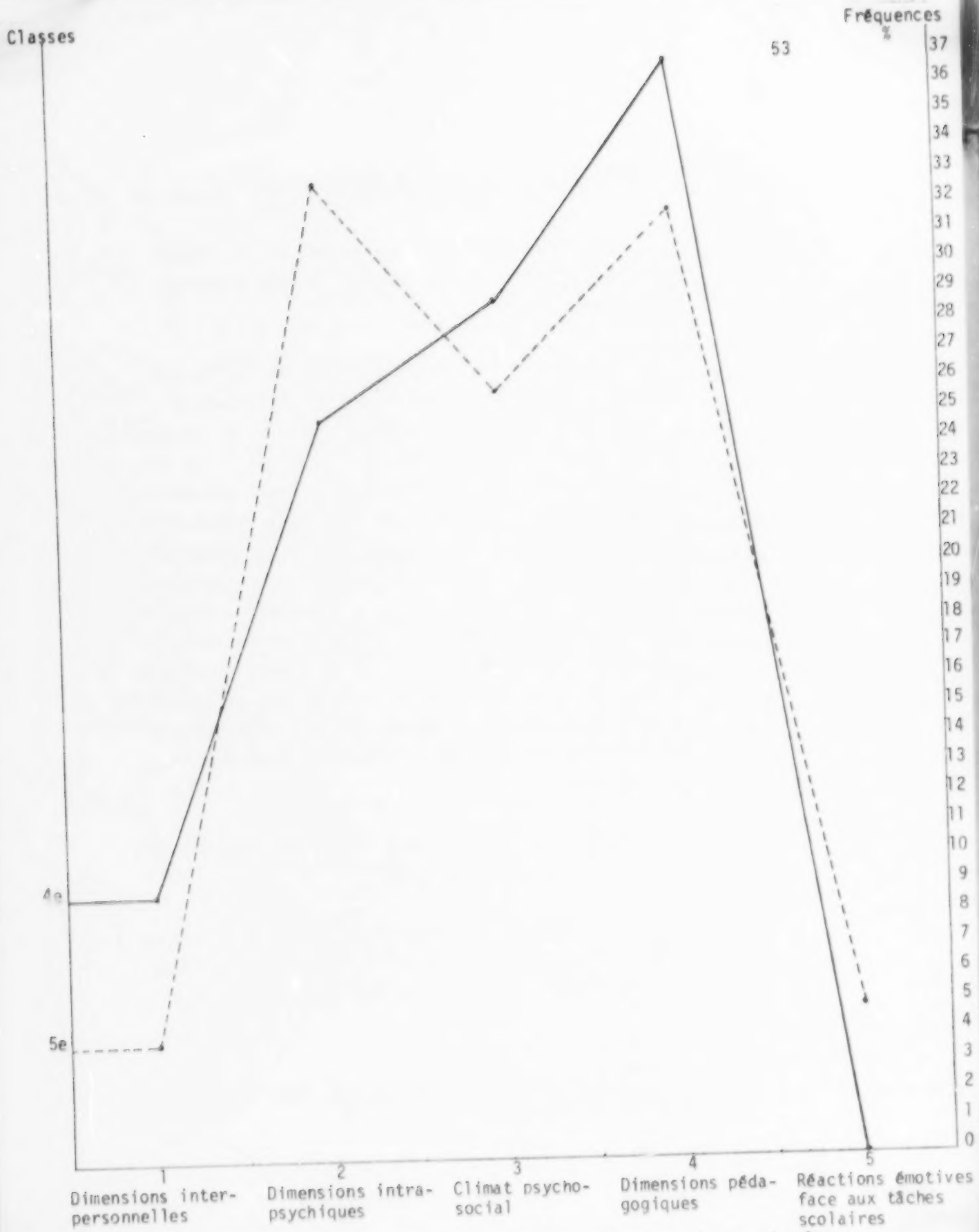
8.2.1 Dimensions pédagogiques

Le regroupement de thèmes qui obtient la plus haute fréquence est "dimensions pédagogiques". Ce regroupement rassemble les thèmes ayant trait au matériel d'apprentissage et aux activités pédagogiques. Cet aspect relativement concret de SAGE semble préoccuper les élèves, dans le sens où c'est l'unité d'enseignement et d'apprentissage avec tout ce qu'elle comporte au niveau des tâches à accomplir avec les magnétophones, les cassettes, le diaporama, etc., qui attire le plus l'attention. Les élèves, en général, ne font que mentionner l'existence du matériel d'apprentissage. Les réponses négatives vont surtout dans le sens d'un manque de feuilles, d'appareils, etc.; le positif allant dans le sens d'une activité qui avait intéressé l'élève. La haute fréquence de ce thème reflète bien l'importance des unités d'enseignement et d'apprentissage et la quasi association immédiate entre SAGE et "unités".

Nom du regroupement	Thèmes[1] regroupés	Fréquence des réponses touchant aux thèmes regroupés
Dimensions pédagogiques	1 - 5	73
Dimensions intrapsychiques	11 - 6b 9a - 4 6a - 7	60
Climat psychosocial	2 - 3	59
Dimensions interpersonnelles	8 - 10 12a - 9c	14
Réactions émotives face aux tâches scolaires	12b - 12c 9b	4

TABLEAU 2. Regroupement des thèmes

1 Les numéros des thèmes correspondent à ceux attribués aux divers thèmes dans le tableau 1.



GRAPHIQUE 1. Pourcentage des regroupements de thèmes selon les niveaux de classe

8.2.2 Dimensions intrapsychiques et climat psychosocial

Les "dimensions intrapsychiques" et le "climat psychosocial" obtiennent à peu près la même fréquence relativement élevée.

Les dimensions intrapsychiques sont "celles qui rejoignent davantage les préoccupations provenant en grande partie des poussées internes, des besoins personnalisés venant du plus profond de l'individu"[1]. Le climat psychosocial fait référence à tout l'environnement généré par SAGE. Il semble que les élèves soient préoccupés, non seulement par l'aspect concret du projet SAGE, mais également par ses aspects impalpables. Pourrait-on dire, comme l'an dernier, et vu le grand nombre de réponses touchant aux dimensions intrapsychiques, que le projet SAGE permettrait aux élèves de prendre conscience de leur moi et des diverses facettes de leur personnalité. Cette préoccupation face aux dimensions intrapsychiques est alimentée par un climat psychosocial jugé favorable par les élèves.

8.2.3 Dimensions interpersonnelles et réactions émotives face aux tâches scolaires

Les dimensions interpersonnelles et les réactions émotives face aux tâches scolaires obtiennent tous deux une très faible fréquence. Le même phénomène s'était

---

1 Etude exploratoire du "vécu" des élèves dans SAGE 1976-1977, document R-117 de l'INRS-Education, p. 119.

produit lors de la première année d'expérimentation et les mêmes interrogations subsistent.

En nous basant sur le rapport de l'an dernier, la faible fréquence accordée aux dimensions interpersonnelles peut être interprétée selon deux tangentes: les interrelations seraient harmonieuses et ne nécessiteraient aucun commentaire ou SAGE placerait les élèves dans une situation où les interrelations ne seraient pas nécessaires, donc ne causeraient pas de problèmes. L'une ou l'autre de ces interprétations est extrême, la réalité se situerait peut-être à mi-chemin entre les deux: les interrelations personnelles provoquées par le projet SAGE seraient harmonieuses mais non nécessaires à l'acquisition de connaissances. Nous souscrivons aussi, cette année, à l'interprétation voulant que le peu de réponses accordé à ce thème pourrait indiquer que l'individualisation du projet SAGE, bien qu'il favorise l'autonomie, inciterait à un repli sur soi et peut-être à un oubli de l'autre comme facteur pouvant favoriser l'apprentissage.

Le peu de réponses touchant aux réactions émotives face aux tâches scolaires peut indiquer que les élèves ne semblent pas anxieux face à la quantité de travail à fournir ou par la passation de tests. Cette faible anxiété serait un facteur très positif puisque les élèves de SAGE réussissent aussi bien que les élèves d'une classe d'enseignement collectif (selon les rapports d'évaluation du projet SAGE).

8.3 Autres aspects du "vécu" des élèves

Nous traiterons des particularités de chacun des niveaux en nous basant sur le pourcentage obtenu par chaque thème (tableaux 3 et 5).

8.3.1 4e année

Les plus jeunes traitent beaucoup du matériel d'apprentissage et de l'ambiance dégagée par SAGE. Il semble que les plus jeunes ne sont pas encore habitués à tout le remue-ménage créé par SAGE, par exemple le thème "ambiance" a tendance à être traité de façon négative par eux. D'une façon générale nous pourrions dire que les plus jeunes en sont au "tout nouveau, tout beau", ils s'habituent au matériel, ils ont une attitude positive face à celui-ci, sont motivés à apprendre mais ne sont pas encore adaptés au bruit, au dérangement dans la classe. Une autre particularité des élèves de 4e année est le thème "dimension de SAGE". Le thème n'est pas souvent abordé par les plus jeunes mais lorsque ceux-ci décident d'en parler, ils le font tous d'une façon négative; on parle d'unités trop longues, trop grosses ou d'un travail énorme à fournir. Pour ces élèves, l'apprentissage au système serait-il perçu comme étant très fastidieux et exigeant?

En somme, les réactions des élèves de 4e année tournent autour d'un même axe: la nouveauté. Ils n'ont pas encore intégré complètement tous les rouages et les facettes de SAGE, mais ils semblent néanmoins qu'ils soient sur la bonne voie pour y parvenir.

Thèmes	F[1]	Valeur[2]			% [3]	Nombre de classes
		+	-	0		
1. Matériel d'apprentissage	36	7	7	22	29	3
2. Ambiance	20	9	10	1	16	3
3. Attitude	17	14	2	1	13	3
4. Motivation à l'apprentissage	11	10	1	0	9	3
5. Activités d'apprentissage	10	5	1	4	8	3
6.a) Respect de l'individualité	7	-	-	-	6	3
6.b) Dimension de SAGE	4	0	4	0	3	1
7. Besoin de mouvement	5	-	-	-	4	2
8. Relation avec les pairs	4	3	1	0	3	2
9.a) Capacité de rendement académique	3	1	1	1	2	2
9.b) Finir pour la fin de l'année	0	-	-	-	0	0
9.c) Identification à l'adulte	4	-	-	-	3	3
10. Identification au groupe	3	-	-	-	2	3
11. Prise en charge de son cheminement	2	2	0	0	2	1
12.a) Attitude vis-à-vis son enseignant	0	0	0	0	0	0
12.b) Attitude vis-à-vis les tests	0	0	0	0	0	0
12.c) Rendement académique	0	0	0	0	0	0

TABLEAU 3. Fréquence accordée aux thèmes dans les classes de 4e année. Calcul du pourcentage de fréquence

---

1 F: Fréquence

2 Valeur attribuée par l'élève à chaque thème à variable *continue*. La variable peut recevoir une valeur positive, négative ou neutre (étant parfois synonyme de ambivalent).

3 Fréquence du thème en pourcentage.

Les regroupements de thèmes (tableau 4) montrent que les élèves de 4e année accordent beaucoup d'importance aux dimensions pédagogiques, au climat psychosocial et aux dimensions intrapsychiques. Les deux premiers regroupements de thèmes indiquent que ces élèves se préoccupent de l'environnement créé par SAGE et le troisième regroupement peut démontrer que les élèves, après l'acclimatation nécessaire se préoccupent de leur fonctionnement interne. Les relations interpersonnelles ne semblent pas être une grande préoccupation pour les élèves de 9 ans.

L'absence de réponse touchant au regroupement de thèmes "réactions émotives face aux tâches scolaires" montre que ces élèves ne semblent nullement préoccupés par les échéances scolaires (tests ou fin d'année).

8.3.2 5e année

La répartition en pourcentage des réponses des élèves de 5e année (tableau 5) indique que ceux-ci se préoccupent en premier lieu du matériel d'apprentissage, et en second lieu de l'ambiance, de leur motivation à l'apprentissage et de leur attitude vis-à-vis SAGE. Les réponses touchant au matériel d'apprentissage se répartissent à peu près également entre le positif, le négatif et le neutre. Il semble donc que les élèves de 5e année nuancent leur jugement vis-à-vis les unités et le matériel audio-visuel.

Aucune des réponses touchant à l'ambiance et l'attitude n'est traitée négativement. Les élèves de 5e

Nom du regroupement	4e année		5e année	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Dimensions pédagogiques	46	37	27	32
Climat psychosocial	37	29	22	26
Dimensions intrapsychiques	32	25	28	33
Relations interpersonnelles	11	9	3	4
Réactions émotives face aux tâches scolaires	0	0	4	5

TABLEAU 4. Regroupement des thèmes

Thèmes	F[1]	Valeur[2]			%[3]	Nombre de classes
		+	-	0		
1. Matériel d'apprentissage	17	6	5	6	20	2
2. Ambiance	11	9	0	2	13	2
3. Attitude	11	7	0	4	13	2
4. Motivation à l'apprentissage	11	8	3	0	13	2
5. Activités d'apprentissage	10	4	2	4	12	2
6.a) Respect de l'individualité	5	-	-	-	6	1
6.b) Dimension de SAGE	8	5	-	3	9	2
7. Besoin de mouvement	3	-	-	-	4	1
8. Relation avec les pairs	3	1	2	0	4	2
9.a) Capacité de rendement académique	1	1	0	0	1	1
9.b) Finir pour la fin de l'année	4	-	-	-	5	2
9.c) Identification à l'adulte	0	-	-	-	0	0
10. Identification au groupe	0	-	-	-	0	0
11. Prise en charge de son cheminement	0	0	0	0	0	0
12.a) Attitude vis-à-vis son enseignant	0	0	0	0	0	0
12.b) Attitude vis-à-vis les tests	0	-	-	-	0	0
12.c) Rendement académique	0	-	-	-	0	0

TABLEAU 5. Fréquence accordée aux thèmes dans les classes de 5e année. Calcul du pourcentage de fréquence

---

1 F: Fréquence

2 Valeur attribuée par l'élève à chaque thème à variable *continue*. La variable peut recevoir une valeur positive, négative ou neutre (étant parfois synonyme de ambivalent).

3 Fréquence du thème en pourcentage.

année semblent à l'aise de travailler dans le projet SAGE. Ils semblent intégrés au système et s'y sentent assez bien pour se permettre de porter des jugements critiques sur le matériel d'apprentissage. Leur motivation à l'apprentissage semble bonne, bien que quelques-uns semblent un peu essoufflés, débordés, si l'on en juge par les quelques réponses négatives.

Il est intéressant de noter que le thème "dimension de SAGE" obtient 9% des réponses des élèves et qu'aucune réponse n'est négative. Même si SAGE peut être perçu comme étant énorme, il n'en demeure pas moins que les élèves sont positifs face à ces dimensions, ils ne sont pas apeurés face à elles.

En somme, il semble que les élèves de 10 ans sont intégrés au projet SAGE et qu'ils en voient plusieurs facettes, compte tenu de la répartition des réponses.

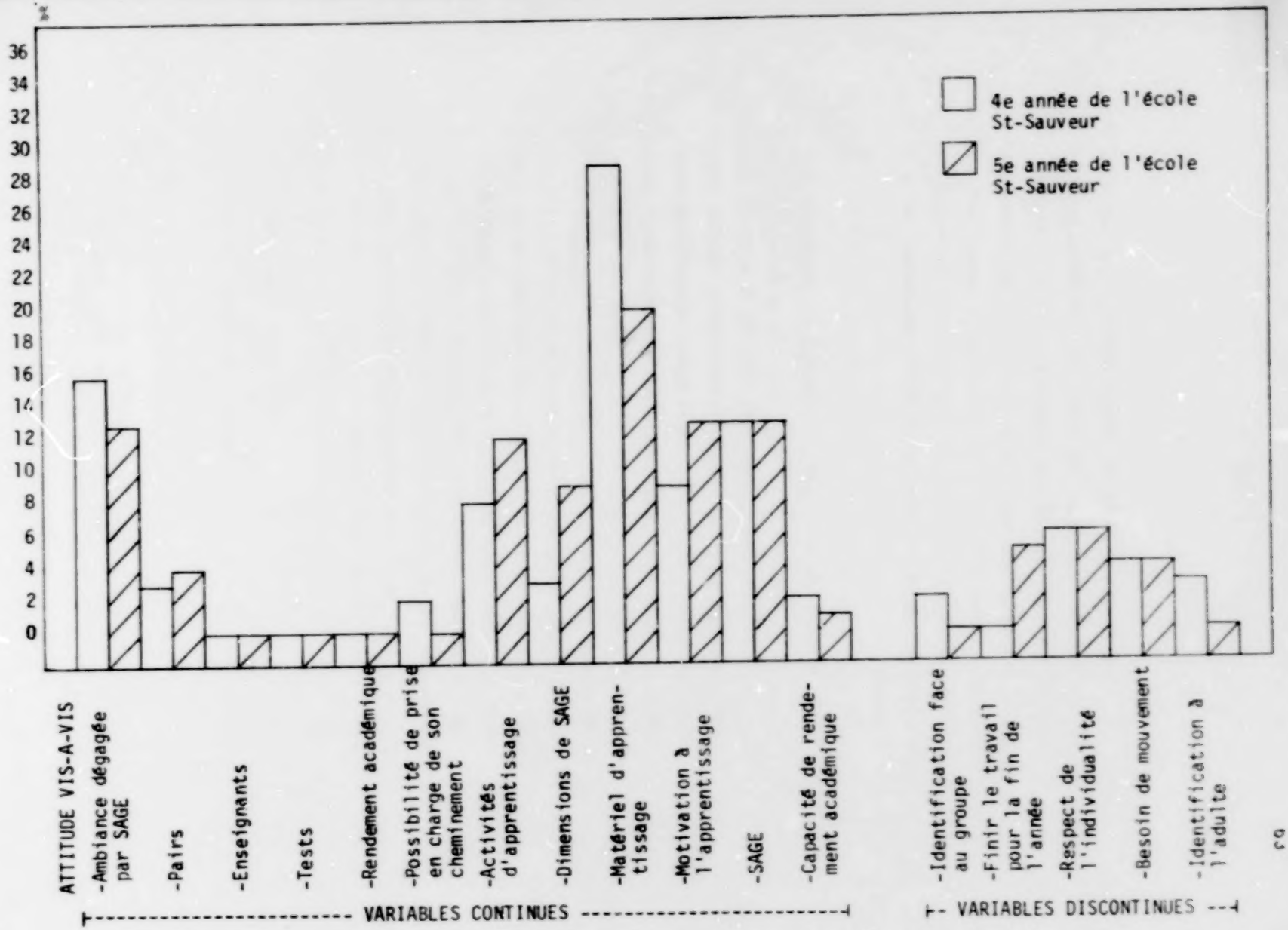
Les regroupements de thèmes (tableau 4) montrent que les élèves de 5e année sont préoccupés principalement par les dimensions intrapsychiques, les dimensions pédagogiques et le climat psychosocial. Ces trois regroupements indiquent que les élèves sont préoccupés par les effets de SAGE sur leur fonctionnement interne, par l'aspect strictement scolaire de SAGE et enfin par le climat, l'environnement qui se dégagent d'une classe SAGE. De plus les élèves de 5e année sont peu préoccupés par les relations interpersonnelles et par les réactions émotives face aux tâches scolaires.

8.3.3 Comparaison entre les thèmes traités par les élèves de 4e année et ceux de 5e année (graphique 2).

Dans cette section, nous ne ferons ressortir que les points les plus frappants, les autres points ayant été traités dans les sections précédentes. Les élèves de 4e année traitent beaucoup plus du thème "matériel d'apprentissage" que les élèves de 5e année (une différence de 9%). Les plus jeunes semblent s'attacher davantage au concret.

Les élèves de 5e année lorsqu'ils traitent du thème "ambiance", le font soit d'une façon positive, soit d'une façon neutre, par contre, la moitié des réponses des élèves de 4e année touchant ce thème l'aborde d'une façon négative. Nous avons encore là un indice du dérangement causé aux élèves par l'introduction d'un nouveau système d'apprentissage. Cette adaptation ne semble pas duré plus longtemps qu'une année, les élèves de 5e année traitant ce thème d'une façon positive.

Les élèves de 5e année traitent beaucoup plus des "dimensions de SAGE" que les élèves de 4e année. Les réponses des élèves de 4e année sont toutes négatives tandis que celles des élèves de 5e année sont soit positives, soit neutres. Encore là, les élèves de 4e année semblent étonnés par les dimensions de SAGE; qu'ils le perçoivent comme étant gros ou petit, les dimensions de SAGE sont menaçantes, difficiles à aborder; les élèves de 5e année, pour leur part, se sentent prêts à "jouer" avec SAGE, les dimensions du projet ne dérangent plus l'élève de 5e année.



GRAPHIQUE 2.Fréquence en pourcentage des thèmes pour l'ensemble des élèves de 4e année et pour l'ensemble des élèves de 5e année

Les regroupements de thèmes montrent que les élèves de 4e année abordent les dimensions pédagogiques, le climat psychosocial et les dimensions intrapsychiques dans à peu près les mêmes proportions que les élèves de 5e année. Ceci peut indiquer que, grosso modo, l'ensemble des préoccupations est la même mais que l'ordre à l'intérieur de cet ensemble est différent selon les niveaux.

8.3.4 Garçons versus filles (tableau 6 et graphique 3)

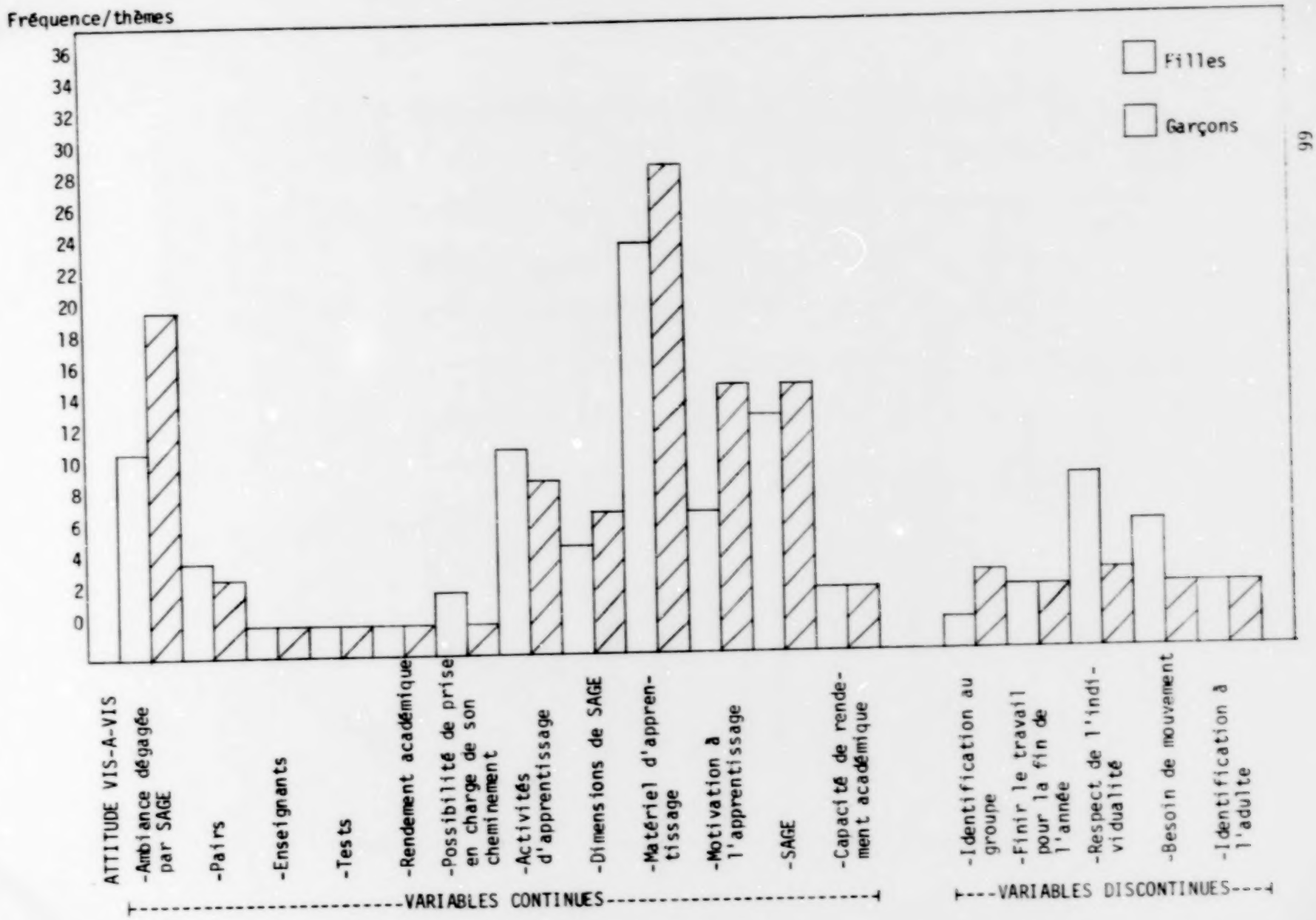
La plupart des thèmes sont traités à peu près également par les garçons et les filles sauf en ce qui concerne le respect de l'individualité et le besoin de mouvement qui sont plus accentués chez le garçon et la motivation à l'apprentissage, qui est un thème traité plus fréquemment par les filles. Ces faits réflètent assez bien certains "clichés" prétendant que le garçon est plus agressif que la fille qu'il réclame donc qu'on respecte son individualité et son espace. La motivation à l'apprentissage, thème plus fréquemment traité par les filles que les garçons, reflète bien aussi la mentalité qui veut que les filles apprennent mieux que les garçons... lorsqu'ils sont jeunes...

Thèmes	Garçons				Filles			
	F[1]	Valeur[2]			F	Valeur		
		+	-	0		+	-	0
1. Matériel d'apprentissage	24	6	5	13	29	7	7	15
2. Ambiance	11	6	3	2	20	12	7	1
3. Attitude	13	9	0	4	15	12	2	1
4. Motivation à l'apprentissage	7	3	4	0	15	15	0	0
5. Activités d'apprentissage	11	4	3	4	9	5	0	4
6.a) Besoin de mouvement	6	-	-	-	2	-	-	-
6.b) Respect de l'individualité	9	-	-	-	3	-	-	-
7. Dimension de SAGE	5	0	4	1	7	5	0	2
8. Relation avec les pairs	4	1	3	0	3	3	0	0
9.a) Capacité de rendement académique	2	0	1	1	2	2	0	0
9.b) Finir pour la fin de l'année	2	-	-	-	2	-	-	-
9.c) Identification à l'adulte	2	-	-	-	2	-	-	-
10. Identification au groupe	0	-	-	-	3	-	-	-
11. Prise en charge de son cheminement	2	2	0	0	0	0	0	0
12.a) Attitude vis-à-vis son enseignant	0	0	0	0	0	0	0	0
12.b) Attitude vis-à-vis les tests	0	0	0	0	0	0	0	0
12.c) Rendement académique	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLEAU 6. Fréquence accordée aux thèmes par les garçons (14) et les filles (16)

1 F: Fréquence

2 Valeur attribuée par l'élève à chaque thème à variable *continue*. La variable peut recevoir une valeur positive, négative ou neutre (étant parfois synonyme de ambivalent).



GRAPHIQUE 3. Comparaison entre les garçons et les filles des fréquences accordées aux thèmes

CONCLUSION

De cette deuxième année d'étude descriptive du "vécu" des élèves dans SAGE, nous pouvons dire que ceux-ci se préoccupent principalement des dimensions pédagogiques du projet, des dimensions intrapsychiques et du climat psychosocial généré par SAGE.

Ces préoccupations révèlent que le projet SAGE, pour les élèves, est d'abord et avant tout un ensemble d'"unités", une grande quantité de matériel à manipuler. Face à celui-ci ou, peut-être, aidé par lui, les élèves développent un esprit critique en portant un jugement sur les unités et leur contenu. Après ce premier coup d'oeil plus "en surface", ils prennent conscience à la fois de l'atmosphère dans laquelle baigne la classe et de leurs besoins à satisfaire à l'intérieur de ce système d'enseignement. Ils s'aperçoivent de l'ampleur du projet SAGE, de la place qu'ils doivent occuper, en tant qu'individus, à l'intérieur de ce système, de leur motivation à travailler avec cet instrument et de leur capacité à réussir académiquement. Il semble que le projet SAGE soit un outil permettant à l'élève, pris individuellement, de satisfaire certains de ses besoins, cependant, il faut aussi noter que les dimensions interpersonnelles ne semblent pas, elles, être une préoccupation pour les élèves du projet SAGE. Sont-elles si harmonieuses qu'elles ne nécessitent aucun commentaire ou bien sont-elles à ce point absentes qu'il ne convient pas d'en faire mention. Il faut par ailleurs noter que les élèves en sont peut-être plus à une prise de conscience de leur moi plutôt qu'à un stade d'identification au groupe; cependant, il faudrait prendre garde que l'individualisation ne devienne de l'individualisme afin que les élèves traversent aussi ce nécessaire stade de développement.

Enfin, la faible fréquence des réactions émotives face aux tâches scolaires s'avère un point positif car, tout en ne générant pas beaucoup d'anxiété, les élèves SAGE réussissent aussi bien que les élèves d'une classe d'enseignement collectif (selon les rapports d'évaluation du projet SAGE 1975-76, 1976-77).

En somme, le projet SAGE aiderait l'individu dans son développement personnel et dans la satisfaction de certains besoins, cependant, il faudrait peut-être intensifier les rapports interpersonnels entre les acteurs du projet SAGE.

BIBLIOGRAPHIE

AQUINO, J. A sample of Individualized programs. *Journal of Teacher Education*, 1976, 28 (3), 276-280.

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt Rinehart and Winston, 1968.

BEGIN, Y. et alii. *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire*. Projet SAGE, année 1974-75. Québec, INRS-Education, mai 1976, R-085.

BEGIN, Y. et alii. *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire*. Projet SAGE, année 1975-76. Québec, INRS-Education, décembre 1976, R-106.

BLOOM, B. S. *Human Characteristics and School Learning*. N. Y. McGraw-Hill Book Co., 1976.

BROOKOVER, W. R. et ERICKSON, E. L. *Sociology of education*. Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1975.

BROUDY, H. S. The demand for accountability: Can Society Exercice control over Education? *Education and Urban Society*, 1977, 9 (2), 235-250.

BURDIN, J. Introduction to theme: Individualization of learning and Instruction. *Journal of Teacher Education*, 1976, 28 (3), 195-196.

CAMPBELL, D. T. et STANLEY, J. C. *Experimental and Quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally, 1966.

CARKUFF, R. et TRUAX. *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Chicago, Aldine 1966.

DWYER, M. S. Mastering change in education: Understanding the anxieties created by change. *Educational Technology*, 1977, 12 (1), 54-57.

ERICKSON, E. H. *Youth, Change and Challange*. Garden City, N. Y., Doubleday, 1965.

FAURE, E. *Apprendre à être*. Paris, Unesco-Fayard, 1973.

GELFAND, D. M. et COHEN, E. A. Child development research: Who Reads it? *Contemporary Psychology*, 1977, 22 (1), 17-19.

GORGON, W. J. J. *Stimulation des facultés créatrices dans les groupes de recherche par la méthode synectique*. Editions Hommes et Techniques, Paris, 1965.

GUILFORD, G. *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill, 1967.

GUILFORD, J. P. et HOEFNER, R. *The analysis of intelligence*. McGraw-Hill, 1971.

HAMACHECK, D. E. *Behavior dynamics in teaching, learning and growth*. Boston: Allyn et Bacon, 1975.

HAVIGHURST, R. J. *Human development and Education*. David McKay Company, N. Y., 1965.

HELMER, O. Orienting Education toward the future. *Educational Research Quarterly*, 1977, 1 (4), 34-44.

JOURARD, S. M. *La transparence de soi*. Les éditions St-Yves Inc., 1972.

MASLOW, A. H. Creativity in self-actualizing people, in Anderson H. H. (Ed.): *Creativity and lets Cultivation*, N. Y.: Harper 1959, 83-95.

NEUJAHR, J. L. The individualized Instruction Game, N. Y.: Teachers College Press, 1976.

NOREM-HEBEISEN, A. A. A multidimensional Construct of Self-Esteem. *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68 (5), 559-565.

OSGOOD, C. E.; SUCI, G. J.; TANNEBAUM, P. H. *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, Urbana, 1957.

PELLETIER, D.; NOISEUX, G.; BUJOLD, C. F. *Developpement vocationnel et croissance personnelle*. McGraw-Hill ed., 1974.

PHI DELTA KAPPA. *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Ill.: F. E. Peacock, 1971.

PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.

RIESMAN, D.; GLASER, N. et DENNY, R. *The lonely crowd.* N. Y.: Doubleday, 1950.

RIVERIN-SIMARD, D. Perception de l'interrelation: situation motivante. Rapport non publié, 1971.

ROBERSON, D. R. *Model for analyzing Individualized Instruction.* Austin: Educational Systems Associates Inc., 1975.

ROGERS, C. *Client centered therapy.* Boston: Houghton-Miffin, 1951.

ROGERS, C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: a study of science.* N. Y.: McGraw-Hill, 1959.

ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image.* Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1965.

SHEERER, E. T. The relationships between self and acceptance of others. *Journal of Consulting Psychology,* 1949, 13, 169-175.

SHOSTROM, E. L. *EITS personal orientation inventory: and inventory for the measurement of self-actualization.* San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1968.

SIEGEL, S. *Nonparametric Statistics for Behavior Science.* Toronto: McGraw-Hill, 1956.

STAATS, A. W. *Social Behaviorism.* Homewood, Ill.: Dorsey, 1975.

TORRANCE, E. P. *Rewarding Creative Behavior.* N. J.: Prentice-Hall, 1965.

TRAVERS, R. W. M. (Ed.) *Second handbook of research on teaching.* Chicago: Rand McNally, 1973.

WIERSMA, W. Evaluating instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education,* 1976, 27 (3), 238-242.

YAMAMOTO, K. Relationship between creative thinking abilities of teachers and achievement and ajustment of pupils. *Journal of experimental education,* Vol. 32, No. 1, Fall 1963, p. 1-25.

YEAKY, C. C. The individualized Instruction Game Critics. *Journal of Teacher Education,* Fall 1976, Vol. XXVII, No. 3, 280-284.

APPENDICE A

"VERBATIM" DES MISES EN SITUATION

MISES EN SITUATION ("VERBATIM")

INTRODUCTION

"Avant de commencer, j'aimerais vous demander quelque chose: je voudrais que ce qui sera dit ici reste entre nous, que tous ensemble on garde secret de ce qui va se passer ici. Je vous le demande parce qu'il va y avoir d'autres classes qui vont venir et je ne voudrais pas que les autres élèves sachent ce qui se passe; d'accord?"

"Ce que l'on va faire ce matin, c'est un peu spécial parfois tu auras envie de dire farfelu et peut-être extravagant mais j'aimerais que tu essaies quand même de le faire, je sais que tu en es capable. Ce que je veux savoir, c'est ton idée, ton idée bien à toi."

ASSOCIATION

-Passer les feuilles:

"J'aimerais que tu penses à un *animal* qui, pour toi, représenterait SAGE; te ferait penser au projet SAGE. Chacun y pense; dès qu'on l'a trouvé, on écrit le nom de l'animal sur la feuille et on attend un tout petit peu que tout le monde ait fini.

-Répéter la consigne pour: - aliment
- couleur
- vêtement

Ensuite, mise en commun: (éviter les "Pourquoi", employer les "Comment").

Faire un tableau des associations et des verbalisations des élèves.

MAGICIEN-SAGE

Un beau matin, le Magicien-SAGE surgit dans la classe et il vous dit: "Je suis un vieux magicien un peu fatigué, il ne me reste que trois voeux à donner et j'ai décidé de les donner à ce cher projet SAGE. Alors, dis-moi les trois voeux que tu voudrais pour SAGE".

Chaque élève met ses voeux dans le grand chapeau noir et ensuite chacun pige une série de voeux et lit ce qu'il y est écrit. Verbalisation si nécessaire.

APPENDICE B

ASSOCIATIONS ENTRE SAGE ET ANIMAL
ASSOCIATIONS ENTRE SAGE ET ALIMENT
ASSOCIATIONS ENTRE SAGE ET COULEUR
ASSOCIATIONS ENTRE SAGE ET VETEMENT

Classe 1 (3e & 4e année St-Sauveur)

ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
lapin -ça me fait penser aux animaux dans les unités, il y a des lapins	*pomme* -dans les unités les bonhommes ont le ventre rond et ça me fait penser à une pomme	*blanc* -les unités sont blanches	*jupe* -j'aime ça -ma soeur dans une parade de mode portait une jupe
lion -dans une unité, il y a le conte "Roméo et sa princesse", et l'homme était un lion -c'est gros et j'aime ça	*épinard* -j'écoute "popaye", je mange des épinards et je fais semblant d'être "popaye"	*blanc* -les unités sont blanches	*jeans* -presque tout le monde en porte -on est bien dans ça
cheval -dans le conte de "Roméo et sa princesse" il y avait un cheval	*tomate* -j'aime beaucoup	*rose* -le rose j'aime ça -ça me fait penser aux filles	*manteau poilu* -fait penser à un ours -j'en ai un -on gèle pas avec ça
chien -j'ai un chien, je l'aime, et j'aimerais qu'il soit dans le projet SAGE	*champignon* -j'aime ça -l'été j'en mange beaucoup	*vert* -mes lunettes sont vertes -aime beaucoup le vert	*robe* -j'aime beaucoup ça, en été surtout
zèbre -le zèbre a des lignes comme il y a des lignes dans les unités	*pomme* -c'est bon pour la santé, j'aime ça	*blanc* -les unités sont blanches	*foulard* -dans une unité on parlait de vêtement -c'est chaud
chevreuil -j'aimerais en avoir un -j'aimerais avoir une unité pleine de chevreuils	*rosbif* -saignant, j'adore ça -c'est bon pour la santé	*bleu ciel* -ma pierre de naissance est bleu ciel	*robe* -avant j'en portais -ça l'air fille -j'aime ça

Classe 2 (4e année St-Sauveur)

	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*chat* -c'est débrouillard, propre, intelligent -des fois je l'aime, des fois je l'aime pas	*banane* -ça me fait penser aux écouteurs, et au micro	*gris* -les magnétophones, les écouteurs et les consoles sont gris	*bottes* -ça nous permet de marcher; quand on veut aller chercher un magnétophone -utiles, protègent les pieds
B	*souris* -il y a souvent des souris dans les unités -j'aime ça	*céleri* -il y a beaucoup de branches et dans la classe il y a beaucoup d'élèves	*blanc* -les unités sont blanches	*jupe* -dans une jupe t'es à l'aise comme dans SAGE t'es à l'aise -les "Je retiens" soient faits en bonhomme avec jupe
C	*singe* -fait des gestes comme les hommes, il a les mains et les pieds comme les hommes -je ne les aime pas beaucoup	*pomme* -quand on enroule les fils du magnétophone autour de notre bras ça fait penser à la rondeur des pommes	*noir* -l'écriture dans les unités est noire -les bouts des fils des magnétophones sont noirs, j'aime ça	*jupon* -on met ça en dessous d'une jupe, quand on travaille on est plus à l'aise -j'en ai jamais mis
D	*singe* -ça me fait penser à un homme	*banane* -ça me fait penser aux écouteurs -j'aime ça	*orange* -les rallonges des magnétophones sont oranges -c'est une de mes couleurs préférées	*culotte* -ça me fait penser aux étagères, les pantalons sont long: droits et confortables
E	*cheval* -fait penser à une émission de télévision où le cheval sauve l'homme, c'est étrange -j'aime ça	*carotte* -quand on mange des carottes on voit mieux, pour lire les unités	*rouge* -dans les unités les affaires importantes on les souligne en rouge	*manteau* -j'aimerais que les unités soient habillées pour ne pas qu'elles se salissent
F	*vache* -ça peut donner du lait -je n'aime pas tellement	*banane* -fait penser à une efface quand on la plie -je n'aime pas ça	*bleu* -les cartes d'informatique sont bleues -j'aime ça	*gilet* -j'aime en porter -on est bien dedans

	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*chien* -on parle souvent de chien dans les enregistrements -j'aime les chiens, c'est agréable	*pizza* -l'unité est garnie d'écriture comme la pizza est garnie de fromage	*blanc & noir* -les unités sont blanches, les écritures sont noires	*"short"* -il y a du noir dans unité, des fois des "shorts" salis sont noirs
B	*oiseaux* -lorsque je fais SAGE j'entends chanter les oiseaux dehors. Tout sifflement dans la classe me fait penser aux oiseaux	*biscuits & lait* -on en mange avant la récréation -on fait SAGE en mangeant	*blanc* -les unités sont blanches	*gilet* -les unités arrivent enveloppées comme on est enveloppé dans un gilet
C	*girafe* -les dessins dans les unités sont longs; des arbres dans une unité sont longs	*raisins* -dans une grappe il y a beaucoup de raisins comme il y a beaucoup de monde dans la classe. Aime beaucoup	*blanc* -les feuilles des unités sont blanches	*culotte* -quand on fait SAGE on est presque toujours en culotte
D	*gorille* -ça crie fort, dans la classe on crie fort -il y a des tannants dans la classe, ça dérange	*banane* -des fois brisée, écrasée, c'est bon	*blanc* -les unités sont blanches -la neige est blanche	*culotte* -dans une unité, il y a un dessin d'une paire de culotte
E	*éléphant* -comme les unités trop grosses -c'est fatiguant faire des grosses unités	*concombre* -un concombre long fait penser unité longue	*blanc* -les unités sont blanches	*chemise* -une chemise ça s'ouvre comme une unité qui s'ouvre
F	*gorille* -fait penser à "King-Kong" -fait penser à feuilles de travail (sans rapport)	*pomme* -aime ça, c'est bon pour la santé	*rose* -les feuilles de travail sont roses -on est rose dans la face	*chemise* -aux noces, mon cousin à une chemise, moi aussi

Classe 4 (5e année St-Sauveur)

	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*hamster* -c'est tranquille, c'est sage. J'aime bien	*pomme* -aime ça	*blanc* -les unités sont blanches. Je l'aime bien	*gaucho* -des unités sont courtes. Un gaucho c'est court. j'aime pas ça
B	*oiseau* -ça part, c'est sage	*pomme* -j'en mange beaucoup	*blanc* -les unités sont blanches. J'aime bien	*salopette* -les bonshommes sur les couvertures des unités portent souvent des salopettes
C	*singe* -ça grimpe dans les arbres et parfois fait penser à quelqu'un. Ca bouge beaucoup. J'aime un peu	*banane* -quand c'est courbé fait penser à révolver. Les singes en mangent.	*bleu* -mon gilet de hockey est bleu	*brassière* -j'ai dit ça comme ça, je ne sais pas pourquoi
D	*vache* -ça donne du lait, il y a du lait pendant le projet	*banane* -aime ça	*rose* -les feuilles de travail sont roses	*gilet* -j'aime ça
E	*chat* -c'est tranquille. Ca avance comme nous on avance dans SAGE en faisant unités	*fromage* -c'est fait avec du lait. A l'école aussi on a du lait	*blanc* -les feuilles de tests sont blanches	*culotte* -on est bien dedans
F	*singe* -ça grimpe dans les arbres. Un singe ça va vite, faire des unités ça va vite.	*pomme* -en mange souvent. J'aime ça	*blanc* -le lait est blanc	*veste* -j'en ai une sur le dos. J'en porte souvent

	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*chien* -j'aime ça -j'en avais un -j'en ai pas peur -c'est gentil	*orange* -j'aime ça mais je n'en mange pas souvent -ça me fait penser à la couleur "orange"	*blanc* -les unités sont blanches -ma pierre de naissance est blanche, j'aime ça -me fait penser au lait	*chandail* -j'en mets souvent. Quand on fait un dialogue on peut mettre un chandail
B	*chat* -c'est doux, tranquilisant, mignon, petit -SAGE c'est pas énervant	*hot dog* -c'est mon mets favori, j'aime ça -c'est long, et SAGE ça dure toute la matinée	*rouge* -j'aime le rouge -j'aimerais que les lèvres dans le savoir-parler soient rouges, les lèvres rient, projet SAGE c'est joyeux	*chandail* -un gilet c'est chaud dans SAGE je me sens au chaud. Dans un gilet on est bien dans SAGE on est aussi bien
C	*écureuil* -c'est sage, c'est pas excité -ça tranquilise, j'aime ça	*pomme* -le fruit du projet SAGE c'est l'étude -j'en apporte tous les après-midi, j'en mange souvent, on fait souvent du SAGE	*gris* -les magnétophones sont gris -on les prend souvent	*pantalon* -dans SAGE il y a plusieurs passages: cassettes, unités, comme dans pantalons il y a 2 jambes
D	*chien* -c'est tout petit, j'en ai un -dans les unités il y a souvent des chiens	*spaghetti* -mon nom est italien -j'aime ça, c'est mon mets favori -spaghetti c'est long SAGE parfois c'est long	*rose* -les feuilles de travail sont roses -les filles, la couleur c'est le rose	*brassière* -on va en porter un jour. Fait penser à l'unité sur les vêtements
E	*oiseau* -ça chante et sur les cassettes ça chante, j'aime ça	*banane* -tous les singes aiment les bananes -singe s'écrit comme SAGE, commence par "s"	*blanc* -à toutes les fois que je vois du blanc ça me fait penser à "unité" -aime bien le blanc, je porte des "habits blancs"	*coque (support athlétique)* -c'est blanc. Dans les unités, y a beaucoup d'affaires c'est rempli comme les unités sont remplies
F	*singe* -parce que SAGE ça commence par "s" comme "singe" -j'aime ça, ça distrait	*haricot* -ça commence par "a" comme unités amusantes -c'est mon légume préféré	*noir* -tout est marqué en noir dans les unités -j'aime ça	*culotte* -dans le mot cassette il y a la lettre "c" on en porte tous les jours

APPENDICE C

VOEUX DU MAGICIEN SAGE

Classe 1 (3e & 4e année St-Sauveur)

A -ne pas se faire déranger quand nous enregistrons
-pouvoir faire, dans les unités, un dessin
-que ce soit plus calme dans les classes

B -que Marielle et Lucie viennent toujours dans notre classe
-je voudrais des unités de mathématiques
-que Nathalie arrête de crier dans les magnétophones (voulant dire par là que la fillette avait la voix éraillée lors de l'enregistrement)

C -faire des parades (de la publicité pour SAGE)
-faire des acrobaties
-faire de la magie (dans unités)

D -faire des tours de carte (dans les unités)
-faire des tours de magicien (dans les unités)
-change de la ouate en bonbon (dans les unités, il y a des dessins où l'on utilise de la ouate)

E -être en classe SAGE tout le temps
-avoir des unités de calcul
-ne pas se faire déranger

F -avoir plus de magnétophones (il y en a seulement 4)
-quand je serai grande je souhaite que mes enfants aime SAGE comme je l'aime
-j'aimerais faire SAGE si c'est possible jusqu'à ma mort

Classe 2 (4e année St-Sauveur)

A -avoir beaucoup d'unités
-ne pas avoir d'école
-pouvoir parler

B -des unités où l'on pourrait écrire dedans
-une classe séparée (un endroit pour enregistrer, un endroit pour étudier, etc...)
-avoir l'air climatisé

C -avoir beaucoup de crayons
-avoir des unités avec beaucoup d'enregistrements
-avoir beaucoup d'unités 1-100-1

D -avoir des unités où on utiliserait moins d'appareil
-que les cartes informatiques soient rouges
-qu'il y ait moins de bruit

E -de ne pas crier
-de ne pas briser les appareils
-de rester toujours calme pour aller faire des sorties

F -de changer les chaises en console
-de ne pas fermer les rideaux pour le soleil
-placer les nuages dans la classe

Classe 3 (4e année St-Sauveur)

A -que les unités soient moins dures
-que les unités soient moins longues
-qu'il y ait plus (+) de gens de l'université

B -qu'on fasse beaucoup d'unités
-travailler bien
-travail vite

C -avoir des unités sur la cuisine
-avoir des unités sur les arts plastiques
-avoir plus (+) de feuilles de travail

D -que les gens crient moins dans la classe
-inscrire plus (+) d'unités dans mon P.E.I. (Programme d'Enseignement Individualisé)
-mieux faire les enregistrements

E -avoir des unités de calcul
-de commencer le projet SAGE plus de bonne heure
-avoir moins de "tannants" dans la classe

F -mieux crier
-mieux chier
-mieux manger

Classe 4 (5e année St-Sauveur)

A -avoir des mathématiques dans SAGE
-avoir de l'anglais dans SAGE
-écrire dans les unités

B -écrire dans les unités
-pouvoir parler un peu plus
-avoir plus de magnétophones

C -ne plus avoir d'école
-ne plus avoir de récréation
-de pouvoir se battre dans la classe pour le "fun"

D -mettre des blagues drôles dans les unités
-qu'on nous fasse imaginer des voyages
-faire des costumes pour un bal masqué

E -ne plus avoir d'école
-ne plus avoir de récréation
-départ d'une élève jugée désagréable

F -ne plus avoir d'école
-plus de SAGE
-plus de vacances

Classe 5 (5e année St-Sauveur)

A -faire plusieurs unités (car elle est en retard dans son programme)

-j'aimerais que Marielle et Lucie viennent dans notre classe pour nous apprendre le projet SAGE

-faire plusieurs tests et plusieurs cartes

B -avoir plus de visiteurs

-que les animatrices viennent plus souvent

-d'aller voir la machine informatique (lorsque les élèves n'ont pas de fautes sur leurs cartes on leur a dit qu'ils verraient la machine informatique)

C -faire des pièces de théâtre dans les unités

-des unités où l'on nous demanderait de faire des peintures

-avoir des unités où l'on pourrait peinturer des dessins

D -faire plusieurs unités

-être en équipe pour travailler

-faire du projet SAGE toute la journée

E -faire moins de texte libre

-avoir plus de diaporama

-travailler dans les unités

F -j'aimerais qu'il y ait de la couleur dans les unités

-annuler les magnétophones et les cassettes

-détruire les unités de savoir parler

ANNEXE 3

APPRECIATION DES ELEVES POUR LES MATIERES SCOLAIRES

Lucie Hamel

Le test "préférence pour les matières scolaires" a été administré au début et à la fin de l'année scolaire à toutes les classes expérimentales (deux (2) classes de 4e année, une (1) classe de 3e-4e année et deux (2) classes de 5e année) et aux classes témoins (une (1) classe de 4e année et une (1) classe de 5e année). Le test consiste, pour l'élève, à attribuer un (1) ou des points (de 1 à 9) à chacune des matières scolaires, selon sa préférence.

Ce test vise à confirmer ou infirmer l'hypothèse 9: l'élève des classes SAGE développera une appréciation plus marquée pour les matières scolaires individualisées que l'élève qui étudie les mêmes matières scolaires sous le régime de l'enseignement collectif.

Dans notre analyse, nous verrons si cette hypothèse se vérifie à propos du français pour les élèves de 4e et 5e année, le français étant la seule matière individualisée implantée dans l'école expérimentale.

Nous avons utilisé, tout comme l'an dernier, le modèle d'interprétation d'analyse de covariance de Tatsuoka; pour de plus amples renseignements consulter le rapport d'évaluation[1] de l'an dernier où nous expliquions les modèles et les étapes de ce schéma

---

1 Cormier, Roger A., Hamel, Lucie. *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire, projet SAGE, 1976-1977*; document R-125 de l'INRS-Education.

d'interprétation. Il n'est cependant peut-être pas inutile de rappeler très succinctement que l'interprétation de l'analyse de covariance, telle qu'élaborée par Tatsuoka, comprend deux étapes et trois modèles: 1) un test d'homogénéité des coefficients de régression F(β) discrimine entre, d'une part, le modèle A (pas de base statistique permettant de comparer les résultats) et, d'autre part, les modèles B et C et 2) un test des droites de régression égales F(μ) discrimine entre le modèle B (les différences rencontrées à la fin de l'année entre les moyennes non ajustées sont dues à l'expérimentation) et le modèle C (les différences rencontrées à la fin de l'année entre les moyennes non ajustées sont dues aux différences du début de l'année).

Examinons les variations du français au cours de l'année dans les classes de 4e année. Le test F(β) est non significatif (tableau 1) par conséquent, nous rejetons le modèle A et passons au test F(μ) permettant de choisir entre les modèles B et C. Le test F(μ) (tableau 1) étant significatif, nous rejetons le modèle C (celui-ci étant la base de l'hypothèse nulle) et optons pour le modèle B en tant qu'explication du phénomène. Ceci signifie que, si toutes les autres sources de variations sont contrôlées, les différences rencontrées à la fin de l'année entre les moyennes non ajustées sont dues à l'expérimentation. De plus, le tableau 2 indique que les classes de 4e année du groupe expérimental ont fait un gain significatif entre le début et la fin de l'année scolaire tandis que la classe témoin de 4e année a très légèrement régressé entre ces mêmes périodes.

Les résultats de l'analyse de covariance et du test "t" effectués entre le début et la fin de l'année restent les mêmes si nous retranchons du groupe expérimental les élèves de 3e année de la classe de 3e-4e année. De même, les résultats demeurent

Classes	Test F(β)	Test F(μ)	p
Ensemble des élèves de 4e année de l'école expérimentale VS ensemble des élèves de 4e année de l'école témoin	1.593	36.089	.210 .000*
Ensemble des élèves de 5e année de l'école expérimentale VS ensemble des élèves de 5e année de l'école témoin	.578	11.116	.450 .001*
Ensemble des élèves de l'école expérimentale VS ensemble des élèves de l'école témoin	3.367	48.966	.068 .001*
Sous-groupes			
Elèves 3e année, école expérimentale VS élèves 4e année, école témoin	.443	9.943	.512 .004*
"Vieux SAGE" VS élèves de 5e année qui débutent dans le projet SAGE	2.027	1.603	.162 .213
"Vieux SAGE" VS élèves de 5e année de l'école témoin	1.432	6.658	.237 .023*

* significatif à $p \leq .05$

TABLEAU 1. Résultats de l'analyse de covariance pour le français

Classes	M_d	σ_d	M_f	σ_f	N	t	p
4e année; expérimentale	6.00	2.73	7.64	1.90	75	-4.20	.000*
4e année; témoin	5.95	2.76	4.35	2.98	20	1.99	.062
5e année; expérimentale	6.30	2.41	6.70	2.44	44	- .89	.38
5e année; témoin	5.43	2.87	4.43	2.41	23	1.72	.100
Elèves de 3e année	5.78	.97	7.78	1.99	9	-2.50	.037*
"Vieux SAGE"	6.17	2.57	6.37	2.59	30	.31	.758
5e année qui débute dans SAGE	6.57	2.07	7.43	1.95	14	-1.83	.089

* significatif à $p \leq .05$

M_d: Moyenne début année
σ_d: Ecart-type de M_d
M_f: Moyenne fin année
σ_f: Ecart-type de M_f
N : Nombres d'élèves

TABLEAU 2. Tests "t" pairés entre le début et la fin de l'année scolaire pour le français

semblables si nous ne prenons que les deux (2) classes expérimentales de 4e année qui n'ont pas d'élèves de 3e année et si nous ne prenons que le groupe des élèves de 3e année (en comparaison avec la classe témoin de 4e année) (tableau 1).

Examinons maintenant les résultats de 5e année (tableau 1). Tout d'abord, l'analyse de covariance: le test $F(\beta)$ n'est pas significatif, nous rejetons le modèle A et passons au test $F(\mu)$ qui lui, étant significatif, nous permet d'opter pour le modèle B en tant qu'explication des différences observées. Ainsi, si toutes les autres sources de variation sont contrôlées, les différences rencontrées au post-test entre les moyennes non ajustées seraient dues à l'expérimentation. Si nous examinons les tests "t" pairés effectués en vue d'analyser les gains entre le pré et le post à l'intérieur d'un même groupe, nous voyons (tableau 2) que, ni le groupe expérimental, ni le groupe témoin n'a effectué de gain significatif entre le début et la fin de l'année; cependant, le groupe témoin a tendance à diminuer, le groupe expérimental à augmenter très légèrement. Il semble donc que les élèves de 5e année du groupe expérimental aient une préférence plus marquée pour le français que les élèves de la classe témoin de 5e année. De ces élèves de 5e année du groupe expérimental, nous avons constitué un sous-groupe formé par les élèves de 5e année qui en sont à leur deuxième année d'expérimentation du projet SAGE (ceux que nous appellerons les "vieux SAGE"). L'analyse de la covariance (le groupe témoin demeurant semblable) (tableau 1) et le test "t" (tableau 2) révèle la même chose que l'ensemble du groupe expérimental. Si nous comparons le groupe des "vieux SAGE" à celui constitué par les élèves (de l'école expérimentale) de 5e année qui débutaient à l'intérieur du projet SAGE cette année, nous voyons que le $F(\beta)$ n'est pas significatif de même que le test $F(\mu)$, ce qui nous permet d'opter pour le modèle C, c'est-à-dire

que les différences rencontrées en fin d'année entre les moyennes non ajustées sont dues aux différences du début de l'année. De même, un test "t" (tableau 2) effectué entre le début et la fin de l'année, pour chacun des groupes, s'est avéré non significatif. Il semble donc que les "vieux SAGE" n'aient pas une préférence plus marquée que les élèves qui débutent SAGE en 5e année, concernant le français.

Quant à l'ensemble des élèves du projet SAGE, il semble qu'ils aient une préférence plus marquée pour le français (tableau 1) que l'ensemble des élèves de l'école témoin car le test $F(\beta)$ n'est pas significatif et le test $F(\mu)$ est significatif, nous permettant ainsi d'opter pour le modèle B en tant qu'explication des différences observées.

En somme, l'hypothèse 9 est confirmée: les élèves de l'école expérimentale, quel que soit leur niveau, ont une préférence plus marquée à la fin de l'année pour le français que les élèves d'une classe où prévaut l'enseignement collectif.

Examinons rapidement ce qui se passe dans les autres matières:

- concernant les mathématiques (tableau 3), il semble que les élèves de 4e année de l'école témoin aient une préférence plus marquée pour cette matière que les élèves du même niveau de l'école expérimentale. Ceci n'est pas le cas des élèves de 5e année de l'école expérimentale si on les compare aux élèves de 5e année du groupe témoin; cependant au niveau de l'ensemble des élèves, les classes témoins semblent préférer plus les mathématiques que les élèves de l'école expérimentale. Les faits qui concourrent à créer cette dissemblance sont assez difficiles à cerner puisqu'il

Matières		Classes	Analyse de covariance
Mathématiques	4e	EXP VS TEMOIN	* (TEMOIN)
	5e	EXP VS TEMOIN	0
	4e+5e	EXP VS TEMOIN	* (TEMOIN)
Education physique	4e	EXP VS TEMOIN	0
	5e	EXP VS TEMOIN	0
	4e+5e	EXP VS TEMOIN	-
Etude du milieu	4e	EXP VS TEMOIN	0
	5e	EXP VS TEMOIN	* (EXP)
	4e+5e	EXP VS TEMOIN	* (EXP)
Education musicale	4e	EXP VS TEMOIN	0
	5e	EXP VS TEMOIN	0
	4e+5e	EXP VS TEMOIN	0
Catéchèse	4e	EXP VS TEMOIN	* (EXP)
	5e	EXP VS TEMOIN	* (EXP)
	4e+5e	EXP VS TEMOIN	* (EXP)
Arts plastiques	4e	EXP VS TEMOIN	0
	5e	EXP VS TEMOIN	0
	4e+5e	EXP VS TEMOIN	-

0 : $F(\beta)$: non significatif $F(\mu)$ non significatif ⟶ Modèle C

* : $F(\beta)$: non significatif $F(\mu)$ significatif ⟶ Modèle B

- : $F(\beta)$: significatif ⟶ Modèle A (pas de base statistique permettant d'effectuer des comparaisons)

TABLEAU 3. Synthèse des résultats des analyses de covariance effectuées sur les matières autres que le français

Matières	Classes	Test "t"
Mathématiques	4e EXP	0
	4e TEMOIN	0
	5e EXP	0
	5e TEMOIN	0
Education physique	4e EXP	0
	4e TEMOIN	0
	5e EXP	0
	5e TEMOIN	0
Etude du milieu	4e EXP	0
	4e TEMOIN	0
	5e EXP	0
	5e TEMOIN	0
Education musicale	4e EXP	0
	4e TEMOIN	0
	5e EXP	0
	5e TEMOIN	0
Catéchèse	4e EXP	0
	4e TEMOIN	* (baisse)
	5e EXP	* (hausse)
	5e TEMOIN	0
Arts plastiques	4e EXP	0
	4e TEMOIN	0
	5e EXP	0
	5e TEMOIN	0

* significatif à $p \leq .05$
0 : non significatif

TABLEAU 4. Synthèse des résultats aux tests "t" effectués entre le début et la fin de l'année sur les matières autres que le français

n'y avait pas d'expérimentation de mathématiques, ni dans une école, ni dans l'autre; il semble que cette différence soit due à des facteurs inhérents à chacune des écoles.

- une préférence égale est accordée à l'éducation physique, que ce soit par les groupes expérimentaux de 4e et 5e année ou que ce soit par les groupes témoins correspondants (tableau 3).

- l'étude du milieu (ce qui concerne les recherches) obtient une préférence plus marquée dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin au niveau des élèves de 5e année et au niveau de l'ensemble du groupe (tableau 3).

- l'éducation musicale reçoit la même préférence d'une école à l'autre (tableau 3) et reste stable tout au cours de l'année (tableau 4).

- l'analyse de la covariance appliquée à la catéchèse montre que la préférence accordée à la catéchèse à la fin de l'année dans le groupe expérimental est significativement plus élevée que celle accordée par le groupe témoin (tableau 3). Ceci est dû à une baisse significative à l'intérieur du groupe témoin de 4e année combinée à une hausse significative du groupe de 5e année de l'école expérimentale (tableau 4).

- la préférence accordée à la fin de l'année aux arts plastiques par le groupe expérimental est relativement semblable à celle accordée par les groupes témoins de 4e et de 5e année.

Concluons en mentionnant que l'hypothèse 9 est confirmée pour le français (celui-ci étant la seule matière individualisée introduite dans l'école expérimentale en 1977-78), les élèves de 4e année de l'école expérimentale ayant une préférence plus marquée pour le français à la fin de l'année que les élèves de la classe témoin correspondante.

ANNEXE 4

EVALUATION DE SAGE
A PARTIR DE LA PERCEPTION DES PARENTS
DONT LES ENFANTS ONT VECU LE PROJET

Marielle Charland-Roy

RESUME

Au printemps 1978, un questionnaire a été adressé aux parents des élèves qui expérimentaient SAGE dans cinq classes de l'école Saint-Sauveur; dont trois classes de niveau de 4e année à leur début dans le projet, et deux classes de 5e année qui en étaient à leur deuxième année. L'analyse des résultats de ce questionnaire a été menée de façon globale et parallèle lorsque les résultats présentaient des différences significatives.

Les parents auraient remarqué que leurs enfants démontraient certains progrès depuis l'accessibilité du projet; ils sont plus motivés et travaillent plus, ils sont plus débrouillards et ils ont plus confiance en eux. On a cependant noté peu de changement quant à la diminution du niveau d'anxiété face aux tests.

La majorité des parents se dit satisfaite des améliorations ressenties au niveau des apprentissages en français chez leur enfant. Cependant, on remarque plus d'insatisfaction chez les parents où leur enfant est dans le projet depuis deux ans.

Les parents des plus jeunes semblent exiger moins de travail et de rendement scolaire de leur enfant. La majorité des élèves apporte du travail à la maison et une bonne proportion de parents est d'accord pour fournir un support à ce travail.

1. INTRODUCTION

Depuis 1975-1976 des informations ont été recueillies auprès des parents d'élèves qui expérimentaient SAGE dans le but d'obtenir une évaluation quantitative. Les concepteurs dudit projet avaient alors reconnu l'importance de connaître l'opinion de ces parents sur l'expérimentation de ce projet[1].

Une fois de plus cette année, nous avons cru bon d'aller sonder l'opinion de parents ayant leur enfant dans une classe SAGE. Une version du questionnaire apparaît en appendice A.

2. REGROUPEMENT DES ITEMS

Nous avons regroupé les items du questionnaire autour des dimensions suivantes:

1. Description de la population (items 1 et 2)
2. Information qu'ont reçu les parents concernant le projet (items 3 et 4)
3. Influence du projet sur le comportement ou les attitudes des élèves (items 5, 6, 7, 8 et 9)
4. Influence du projet en français (item 18 a) b) c) et d))
5. Travail de l'élève à la maison (items 10, 11, 12, 13 et 14)

---

1 Pour plus de renseignements sur ce qui a trait aux premiers sondages, le lecteur peut consulter: "Evaluation par les parents des élèves de l'école expérimentale" 1975-76, INRS-Education, R-106, pp. 151 à 170; "Enquête auprès des parents d'enfants SAGE: quelques observations sur l'instrument et sur la population rejointe" 1975-76, INRS-Education, R-105, pp. 171 à 189; "Evaluation du projet SAGE d'après l'opinion d'un groupe de parents" 1976-77, INRS-Education, R-122, pp. 202 à 245.

6. Relations avec les pairs (item 15)
7. Entraide des élèves en classe (items 16 et 17)
8. Indice de satisfaction général des parents (item 19)
9. Commentaires personnels des parents (item 20)

3. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

3.1 Description de la population

L'administration de l'école Saint-Sauveur se chargea au printemps 1978 de faire distribuer, par les élèves impliqués dans le projet SAGE, les copies du questionnaire à leurs parents. Il s'agit de cinq classes dont; trois classes de 4e année et deux classes de 5e année (item 1) de l'école Saint-Sauveur. Cent vingt-huit[1] parents sur cent trente-quatre ont retourné le questionnaire dûment rempli aux autorités de l'école qui nous remettaient les copies pour fin d'analyse des résultats.

Parmi cet échantillonnage, nous retrouvons les parents de 66 filles, soit 52% de la population, et de 62 garçons, soit 48% de la population (item 2).

3.2 Information qu'ont reçu les parents concernant le projet

Une bonne proportion (79%) de la population concernée, soit cent un parents, dit avoir reçu de l'information écrite ou verbale concernant le projet. Cependant, nous pouvons

---

1 Voir l'appendice B pour les détails des résultats.

remarquer au tableau 1 que près du cinquième des parents avouent n'avoir reçu aucune information sur le projet (item 3). Nous remarquons que près du quart des parents des nouveaux inscrits disent ne pas avoir été informés sur le projet.

	Information reçue		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Tous les inscrits 1976-1977 %
Oui	85	75	79
Non	15	25	21
TOTAL	100% (N=52)	100% (N=76)	100% (N=128)

TABLEAU 1. Résultats en pourcentages à la question: "Avez-vous déjà reçu de l'information écrite ou verbale sur le projet SAGE?" (item 3)

L'information reçue, comme on le voit à la figure 1, apparaît suffisante pour la majorité d'entre eux (80%). L'insatisfaction ressentie chez le reste de la population concernée (20%) ne présente pas de différence significative chez les anciens et les nouveaux inscrits (tableau 2).

Enoncé: L'information reçue vous est apparue:

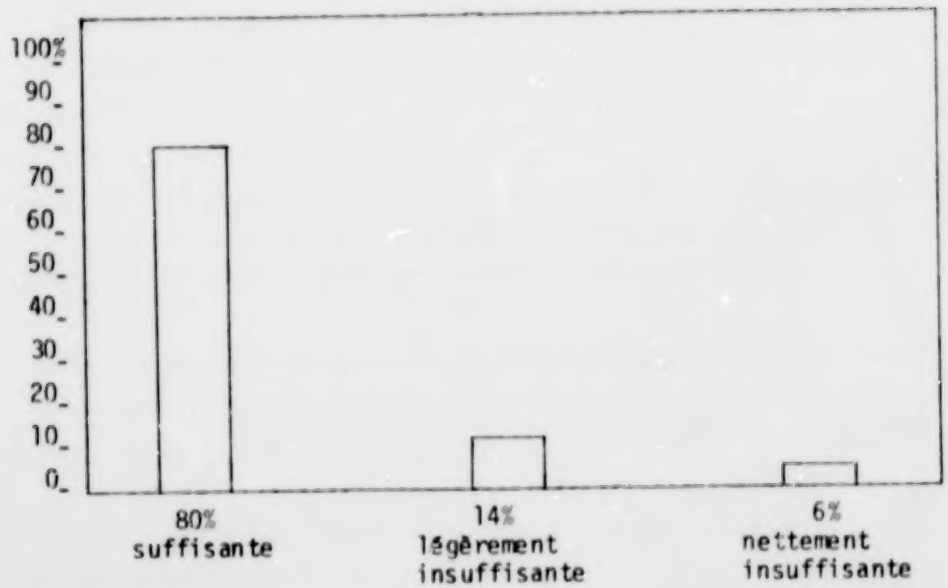


FIGURE 1. Distribution des réponses à l'item 4 (N = 108)

	Information reçue		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
suffisante	78	82	80
légèrement insuffisante	15	13	14
nettement insuffisante	7	5	6
TOTAL	100% (N=46)	100% (N=62)	100% (N=108)

TABLEAU 2. Résultats en pourcentages à la question: "L'information reçue vous est apparue:" (item 4)

3.3 Influence du projet sur le comportement ou les attitudes des élèves

Cette rubrique regroupe cinq items qui nous permettent de connaître l'opinion des parents concernant l'influence qu'a pu avoir le projet SAGE sur divers aspects du comportement ou de l'attitude des élèves et plus particulièrement sur le développement de la responsabilité personnelle, de l'autonomie et de la confiance en soi.

Nous remarquons d'abord (figure 2) qu'une bonne proportion des parents (61%) considère que leur enfant travaille un peu plus ou beaucoup plus qu'avant. Cependant, nous remarquons

Enoncé: Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, travaille-t-il:

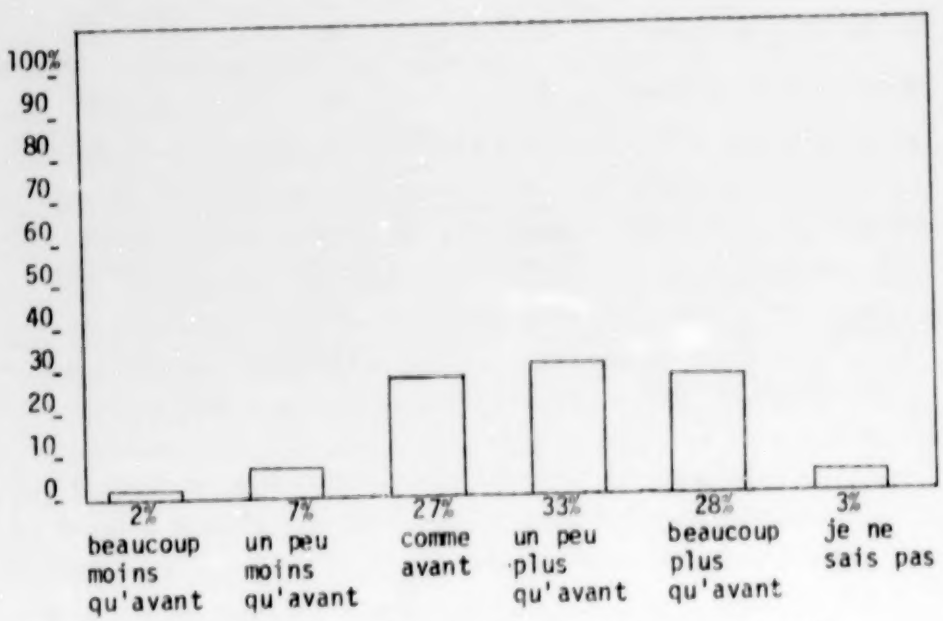


FIGURE 2. Distribution des réponses à l'item 5 (N = 128)

(tableau 3) que les parents constatent qu'il existe une baisse un peu plus marquée dans le travail scolaire chez le groupe inscrit en 1976. En effet, 17% des parents de ces derniers constatent que leur enfant travaille un peu moins (15%) ou beaucoup moins qu'avant (2%).

	Motivation au travail scolaire		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
beaucoup moins qu'avant	2	3	2
un peu moins qu'avant	15	1	7
comme avant	19	32	27
un peu plus qu'avant	31	34	33
beaucoup plus qu'avant	31	26	28
je ne sais pas	2	4	3
TOTAL	100% (N=52)	100% (N=76)	100% (N=128)

TABLEAU 3. Résultats en pourcentages à la question: "Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, travaille-t-il:" (item 5)

L'item 6 ayant trait à la motivation pour le travail scolaire concerne directement l'attitude de l'élève à l'égard du travail scolaire et il s'avère positif: dans une proportion de 61% (figure 3) les parents considèrent que leur enfant aime l'école un peu plus qu'avant (26%) ou beaucoup plus qu'avant

Enoncé: Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, aime-t-il l'école:

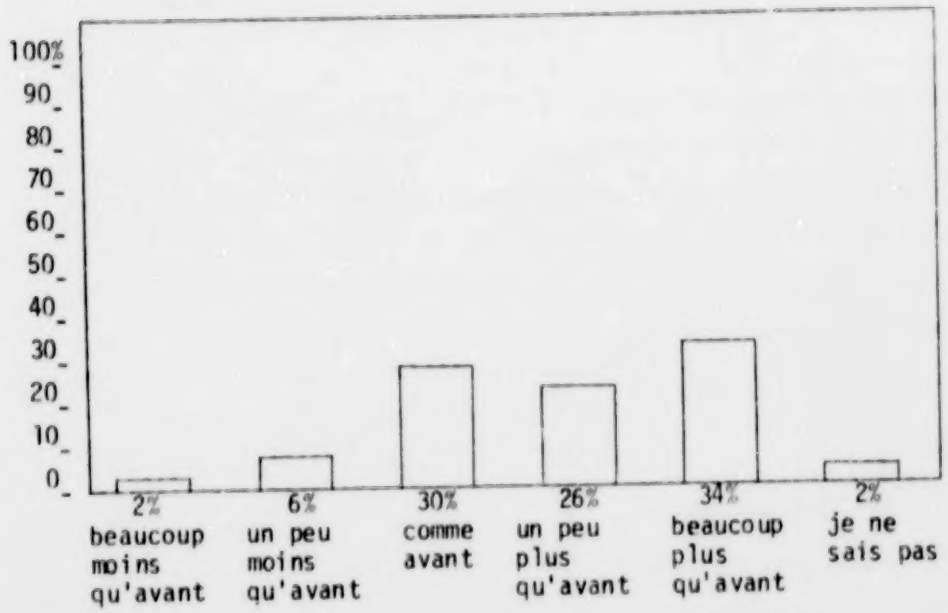


FIGURE 3. Distribution des réponses à l'item 6 (N = 128)

(34%). Il existe une différence significative entre le groupe des inscrits de 1976 et ceux de 1977 concernant l'évaluation de la motivation. En effet, nous remarquons (tableau 4) que les parents des inscrits en 1977 semblent constater, dans une proportion de 71%, que leur enfant qui aime l'école un peu plus qu'avant (26%) ou beaucoup plus qu'avant (45%), comparativement aux parents des inscrits en 1976 qui semblent constater dans une proportion de 44%, que leur enfant aime l'école un peu plus qu'avant (27%) ou beaucoup plus qu'avant (17%). Nous remarquons également une insatisfaction un peu plus marquée chez les parents (16%) des inscrits en 1976, où leur enfant semble manifester une baisse d'intérêt pour l'école; il aime un peu moins l'école (12%) ou beaucoup moins

l'école (4%) qu'avant, comparativement aux parents des inscrits en 1977, où dans une proportion de seulement 3% on a constaté que leur enfant aimait l'école un peu moins qu'avant.

	Motivation à l'école		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
beaucoup moins qu'avant	4	0	2
un peu moins qu'avant	12	3	6
comme avant	38	25	30
un peu plus qu'avant	27	26	26
beaucoup plus qu'avant	17	45	34
je ne sais pas	2	1	2
TOTAL	100% (N=52)	100% (N=76)	100% (N=128)

TABLEAU 4. Résultats en pourcentages à la question: "Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, aime-t-il l'école:" (item 6)

Il est à noter qu'il existe un lien très étroit entre le contenu de l'item 5 et celui de l'item 6; les parents qui constatent une augmentation dans la motivation de leur enfant au travail scolaire semblent être également d'avis que leur enfant aime mieux l'école qu'avant. Dans les résultats au présent questionnaire nous constatons dans les deux cas que la hausse est de 61%.

Le développement de la confiance en soi que l'on retrouve à l'item 7 est très important puisqu'il réflète un des objectifs premiers de SAGE. Nous constatons (figure 4) que les parents ont remarqué, dans une proportion de 58%, une amélioration de la confiance en soi chez leur enfant, cela depuis l'accessibilité du projet SAGE. Les élèves en question semblent avoir surtout "un peu plus" confiance en eux (53%). Il n'existe pas de différence significative entre le groupe des inscrits en 1976 et ceux de 1977 concernant l'évolution de la confiance en soi (tableau 5).

Enoncé: Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous que votre enfant a:

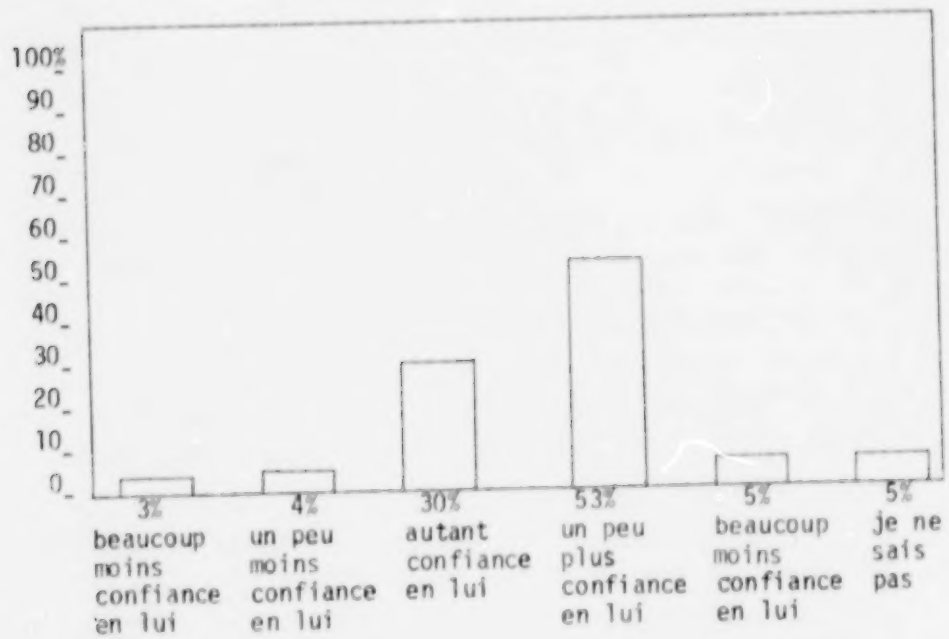


FIGURE 4. Distribution des réponses à l'item 7 (N = 128)

	Développement de la confiance en soi		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
a beaucoup moins confiance en lui	8	0	3
a un peu moins confiance en lui	0	6	4
a autant confiance en lui	27	33	30
a un peu plus confiance en lui	52	54	53
a beaucoup moinsconfiance en lui	8	3	5
je ne sais pas	5	4	5
TOTAL	100% (N=52)	100% (N=76)	100% (N=128)

TABLEAU 5. Résultats en pourcentages à la question: "Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous que votre enfant:" (item 7)

L'item 8 traite de la débrouillardise acquise par les élèves depuis leur entrée dans le projet SAGE. Nous remarquons (figure 5) que les parents évaluent ce dernier point de façon très positive (77%). En effet, 50% des parents semblent constater que leur enfant est un peu plus débrouillard, et 27% constatent que leur enfant est beaucoup plus débrouillard qu'avant son entrée dans ce projet. Il n'existe pas de différence significative entre le groupe des inscrits en 1976 et celui de 1977 concernant l'évolution de la débrouillardise (tableau 6).

Enoncé: Depuis son entrée dans le projet SAGE, comment votre enfant se débrouille-t-il dans son travail scolaire?

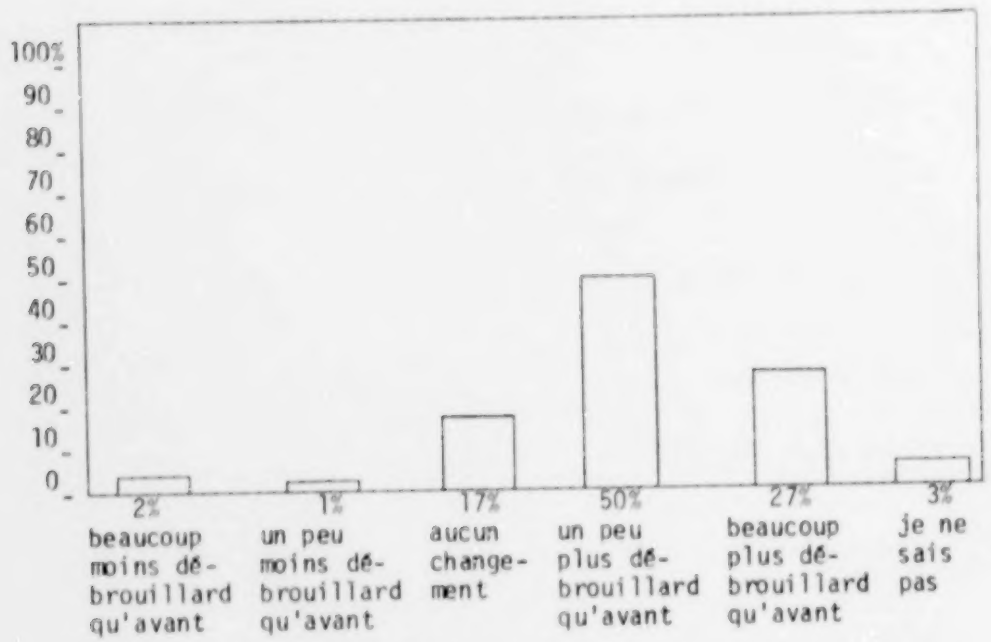


FIGURE 5. Distribution des réponses à l'item 8 (N = 128)

L'item 9 a pour but d'interroger les parents sur la nervosité qu'ils peuvent percevoir chez leur enfant au moment où ceux-ci doivent passer des tests. Il est peut-être bon de rappeler que ces tests sont nombreux et qu'ils contrôlent les apprentissages acquis à l'aide des unités d'enseignement et d'apprentissage. La figure 6 nous montre que 54% des parents n'ont constaté aucun changement dans la manifestation de la nervosité chez leur enfant; 18% des parents constatent une diminution de cette nervosité, et 19% des parents affirment avoir remarqué une hausse de la nervosité chez leur enfant.

	Développement de la débrouillardise		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
beaucoup moins débrouillard qu'avant	2	1	2
un peu moins débrouillard qu'avant	2	0	1
aucun changement	19	16	17
un peu plus débrouillard qu'avant	52	49	50
beaucoup plus débrouillard qu'avant	23	30	27
je ne sais pas	2	4	3
TOTAL	100% (N=52)	100% (N=76)	100% (N=128)

TABLEAU 6. Résultats en pourcentages à la question: "Depuis son entrée dans le projet SAGE, comment votre enfant se débrouille-t-il dans son travail scolaire?" (item 8)

Enoncé: Après chaque unité d'enseignement et d'apprentissage, votre enfant passe un test. Avez-vous l'impression que votre enfant est plus nerveux du fait qu'il doit passer un grand nombre de ces tests?

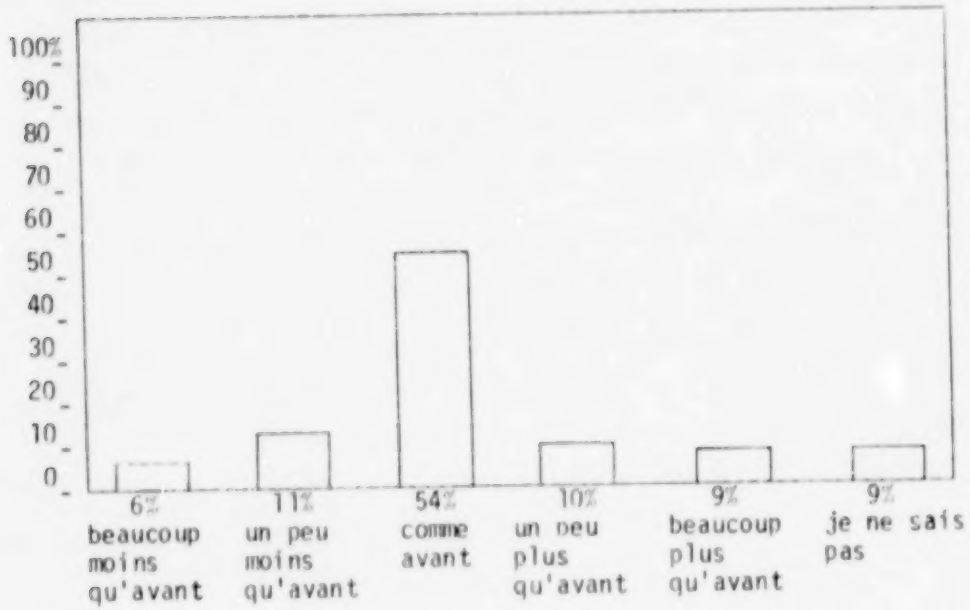


FIGURE 6. Distribution des réponses à l'item 9 (N = 126)

Il semble difficile de dire ici que le système SAGE a contribué, de près ou de loin, à diminuer ou à augmenter de façon notable le niveau d'anxiété à l'égard des tests. Il n'existe pas de différence significative entre le groupe des inscrits en 1976 et celui de 1977 concernant l'évolution du niveau d'anxiété (tableau 7).

	Anxiété à l'égard des tests		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
beaucoup moins qu'avant	5	8	7
un peu moins qu'avant	12	11	11
comme avant	53	54	54
un peu plus qu'avant	10	11	10
beaucoup plus qu'avant	12	7	9
je ne sais pas	8	9	9
TOTAL	100% (N=51)	100% (N=75)	100% (N=126)

TABLEAU 7. Résultats en pourcentages à la question: "Après chaque unité d'enseignement et d'apprentissage, votre enfant passe un test. Avez-vous l'impression que votre enfant est plus nerveux du fait qu'il doit passer un grand nombre de ces tests?" (item 9)

Il semble que l'on puisse conclure, pour cette partie, qu'une bonne majorité des parents ont constaté chez leur enfant une évolution positive: il est plus débrouillard, il travaille plus et il aime davantage son milieu scolaire.

3.4 Influence du projet sur les apprentissages en français

L'item 18 concernant les apprentissages des élèves en français correspond aux quatre savoirs du programme de français: le savoir parler, le savoir écrire, le savoir écouter

et le savoir lire. Nous constatons que la majorité des parents se considèrent dans l'ensemble satisfaits des progrès de leur enfant dans chacun de ces quatre savoirs, si l'on veut considérer la catégorie "plutôt satisfait" comme une catégorie positive. Par contre, si l'on veut considérer cette catégorie comme neutre, il appert que seulement près du tiers des parents se disent très satisfaits du progrès de leur enfant dans le savoir parler, le savoir écrire et le savoir écouter, et que près de la moitié des parents se disent très satisfaits du progrès du savoir lire chez leur enfant.

Enoncé: Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait dans sa façon de parler?

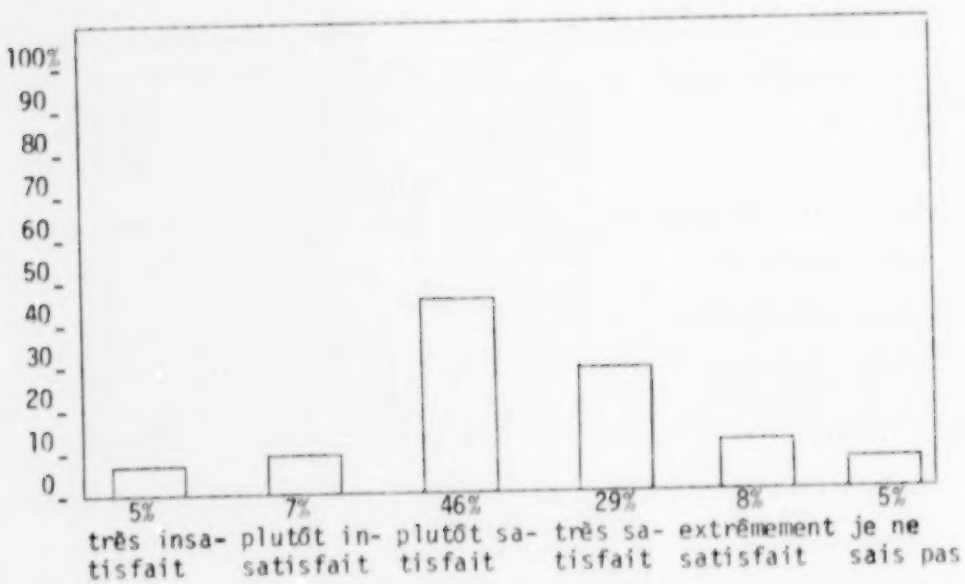


FIGURE 7. Distribution des réponses à l'item 18 a) (N = 128)

Regardons plus en détails chacun de ces savoirs. Pour fin d'analyse des sous-questions, nous considérerons la catégorie "plutôt satisfait" comme une catégorie positive. A la figure 7, nous remarquons que 83% des parents se disent satisfaits des progrès acquis chez leur enfant dans leur façon de parler; de ce nombre 29% se disent très satisfaits et 8% extrêmement satisfaits. Nous constatons (tableau 8) que les parents des inscrits en 1977 semblent plus enthousiastes à l'égard des progrès acquis en savoir parler chez leur enfant; en effet 90% des parents des inscrits en 1977 se disent satisfaits des progrès acquis comparativement à 73% des parents des inscrits en 1976, et seulement 6% des parents des inscrits en 1977 font part de leur insatisfaction comparativement à 21% des parents des inscrits en 1976.

	Progrès en savoir parler		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
très insatisfait	8	3	5
plutôt insatisfait	13	3	7
plutôt satisfait	44	47	46
très satisfait	25	33	29
extrêmement satisfait	4	10	8
je ne sais pas	6	4	5
TOTAL	100% (N=52)	100% (N=76)	100% (N=128)

TABLEAU 8. Résultats en pourcentages à la question: "Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait dans sa façon de parler?" (item 18a)

A la figure 8, nous constatons que 74% des parents se disent satisfaits des progrès de leur enfant en savoir écrire. De ce nombre, 24% des parents se disent très satisfaits et 5% extrêmement satisfaits. Il est à noter qu'il existe un léger malaise au niveau de cette discipline, 24% des parents se disent insatisfaits. Cependant, nous constatons au tableau 9 qu'il existe plus d'insatisfaction chez les parents des inscrits en 1976 (33%) que chez ceux des inscrits en 1977 (18%).

Enoncé: Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait dans sa façon d'écrire?

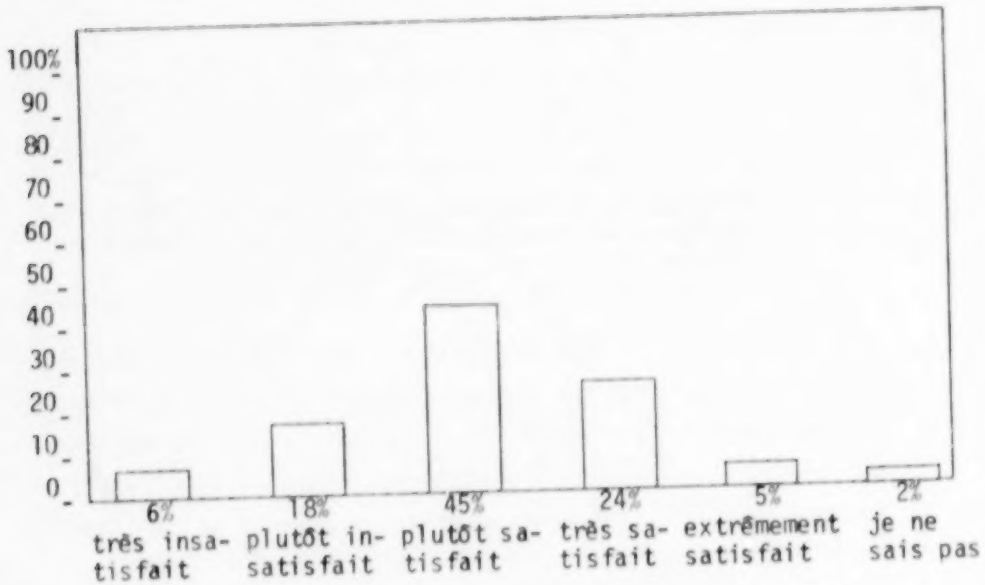


FIGURE 8. Distribution des réponses à l'item 18b (N = 128)

	Progrès en savoir écrire		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
très insatisfait	8	5	6
plutôt insatisfait	25	13	18
plutôt satisfait	48	42	45
très satisfait	15	29	24
extrêmement satisfait	2	8	5
je ne sais pas	2	3	2
TOTAL	100% (N=52)	100% (N=76)	100% (N=128)

TABLEAU 9. Résultats en pourcentages à la question: "Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait dans sa façon d'écrire?" (item 18b)

A la figure 9, 82% des parents considèrent que leur enfant a fait des progrès dans sa façon d'écouter. De ce nombre 28% des parents se disent très satisfaits et 7% extrêmement satisfaits. Au tableau 10, nous remarquons qu'il existe à nouveau plus d'insatisfaction chez les parents des inscrits en 1976 (18%) que chez ceux des inscrits en 1977 (9%).

Enoncé: Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait dans sa façon d'écouter?

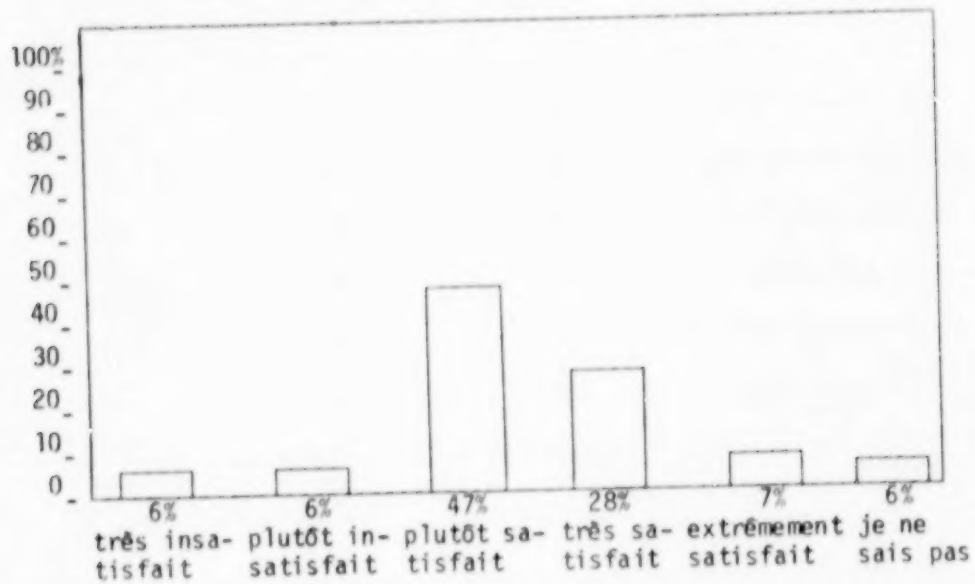


FIGURE 9. Distribution des réponses à l'item 18c (N = 128)

	Progrès en savoir écouter		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
très insatisfait	8	5	6
plutôt insatisfait	9	4	6
plutôt satisfait	46	46	47
très satisfait	25	30	28
extrêmement satisfait	6	8	7
je ne sais pas	6	7	6
TOTAL	100% (N=52)	100% (N=76)	100% (N=128)

TABLEAU 10. Résultats en pourcentages à la question: "Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait dans sa façon d'écouter?" (item 18c)

Enfin, référons-nous à la figure 10 et nous retrouvons 83% des parents qui considèrent que leur enfant a fait du progrès dans sa façon de lire. De ce nombre 37% des parents se disent très satisfaits et 7% extrêmement satisfaits. Cependant, nous constatons au tableau 11 qu'il existe toujours plus d'insatisfaction chez les parents des inscrits en 1976 (15%) que chez ceux des inscrits en 1977 (5%).

Enoncé: Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait dans sa façon de lire?

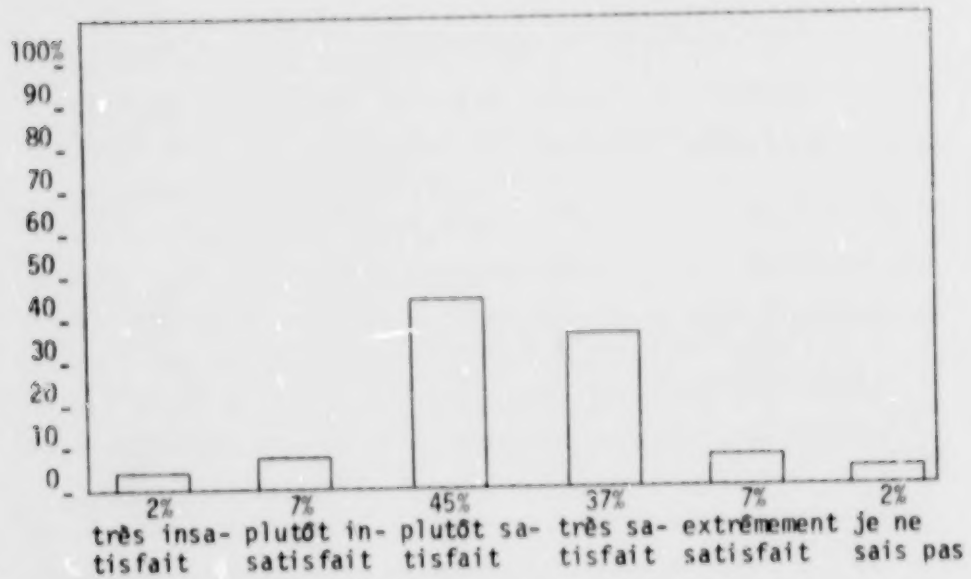


FIGURE 10. Distribution des réponses à l'item 18d (N = 128)

	Progrès en savoir lire		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
très insatisfait	6	0	2
plutôt insatisfait	9	5	7
plutôt satisfait	44	45	45
très satisfait	35	40	37
extrêmement satisfait	4	9	7
je ne sais pas	2	1	2
TOTAL	100% (N=52)	100% (N=76)	100% (N=128)

TABLEAU 11. Résultats en pourcentages à la question: "Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait dans sa façon de lire?" (item 18d)

Une constante ressort de l'analyse de ces sous-questions; il existe plus d'insatisfaction chez les parents des élèves déjà dans le système depuis deux ans. Est-ce que ces parents, de par le niveau plus avancé de leur enfant, deviennent plus exigeants quant à leur rendement académique? ou existe-t-il un léger malaise au niveau de l'intégration du système à ce niveau? ou encore au niveau du contenu du programme même?

3.5 Travail de l'élève à la maison

A l'intérieur de cette rubrique, nous retrouvons cinq items ayant trait au travail de l'élève à la maison. Tout d'abord les parents sont d'avis à 65% (N=81) que leur enfant devrait avoir des devoirs à la maison (item 10). Nous remarquons que les parents des élèves inscrits en 1977 semblent exiger moins de leur enfant; 35% de ceux-ci semblent écarter la nécessité d'un travail à la maison, alors que seulement 21% des parents des élèves inscrits en 1976 partagent le même avis. Les trois quarts des parents (N=62) qui sont en faveur des devoirs à la maison, croient que ces devoirs devraient avoir une durée d'environ de 15 à 30 minutes (item 11). Nous notons ici à nouveau que les parents des plus jeunes (inscrits en 1977) semblent moins exigeants sur ce point, 56% de ces parents croient que la durée des devoirs devrait être de 10 à 15 minutes, comparativement aux parents des inscrits en 1976 qui eux sont d'avis à 60% que les devoirs de leurs enfants devraient s'échelonner sur une période de 15 à 30 minutes par jour.

La majorité des élèves, selon les parents (94%), apportent du travail à la maison; 51% le font de temps à autre, alors que 43% le font régulièrement (item 12). Nous remarquons au tableau 12 qu'il existe une différence entre les plus jeunes, les inscrits en 1977, qui dans une proportion de 28% apportent régulièrement du travail à la maison, et les élèves inscrits en 1976, qui eux le font dans une proportion de 65%. Nous remarquons (figure 11) que dans l'ensemble les élèves y consacrent en moyenne moins de 30 minutes par jour (item 13). Nous pouvons constater que le temps consacré par les enfants au travail à la maison respecte sensiblement les attentes des parents rencontrées à l'item 11.

	Travail à la maison		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
à peu près jamais	4	8	6
oui, de temps à autre	31	64	51
oui régulièrement	65	28	43
TOTAL	100% (N=51)	100% (N=75)	100% (N=126)

TABLEAU 12. Résultats en pourcentages à la question: "Votre enfant apporte-t-il des unités d'enseignement et d'apprentissage à la maison?" (item 12)

Enoncé: A la maison, combien de temps en moyenne, votre enfant consacre-t-il à son travail dans les unités?

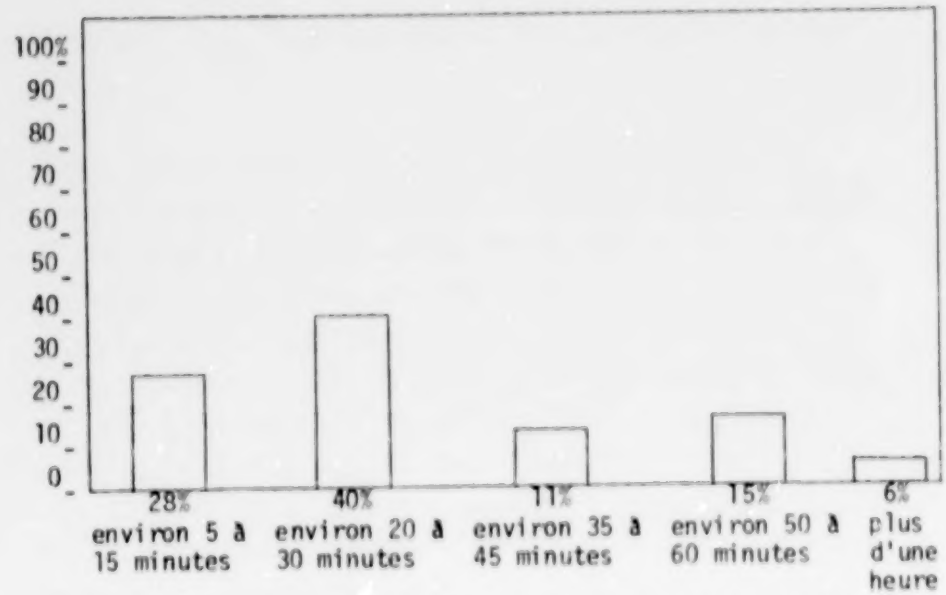


FIGURE 11. Distribution des réponses à l'item 13 (N = 97)

Nous allons enfin aborder l'item 13 qui traite du support que les parents sont en mesure d'accorder à leur enfant lorsque celui-ci travaille dans les unités d'enseignement et d'apprentissage à la maison. Nous remarquons (figure 12) que 64% des parents sont en mesure d'aider leur enfant; 48% le font de temps à autre, et 16% peuvent le faire régulièrement. Cependant, nous constatons au tableau 13 qu'il existe une différence dans le support accordé au niveau des différents groupes; ainsi 56% des parents des inscrits en 1976 croient bon d'accorder un support à leur enfant, comparativement à 71% des parents des inscrits en 1977. On peut penser ici que les élèves plus jeunes semblent demander un support plus assidu.

Enoncé: A la maison, aidez-vous votre enfant lorsqu'il travaille dans les unités d'enseignement et d'apprentissage?

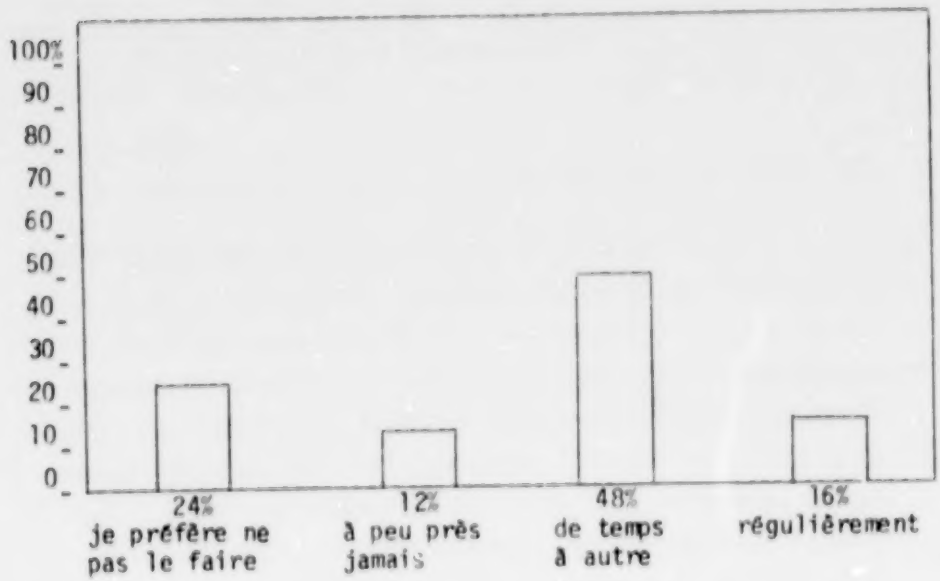


FIGURE 12. Distribution des réponses à l'item 14 (N = 101)

	Support à l'enfant		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
je préfère ne pas le faire	28	21	24
à peu près jamais	16	8	12
de temps à autre	44	52	48
régulièrement	12	19	16
TOTAL	100% (N=43)	100% (N=58)	100% (N=101)

TABLEAU 13. Résultats en pourcentages à la question: "A la maison, aidez-vous votre enfant lorsqu'il travaille dans les unités d'enseignement et d'apprentissage?" (item 14)

3.6 Relations avec les pairs

L'item 15 interroge les parents sur le comportement de leur enfant envers leurs camarades. Nous remarquons (figure 13) qu'une bonne proportion, 60% des parents, ne voient aucun changement sur ce plan; leur enfant se comporte de la même façon qu'auparavant avec ses camarades de classe. Une proportion de 30% des parents interrogés ont constaté que leur enfant s'entendait mieux avec ses camarades de classe. Nous n'avons pas remarqué de différence entre le groupe inscrit en 1976 et celui inscrit en 1977 sur ce point.

Enoncé: Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous qu'il s'entend mieux avec ses camarades de classe?

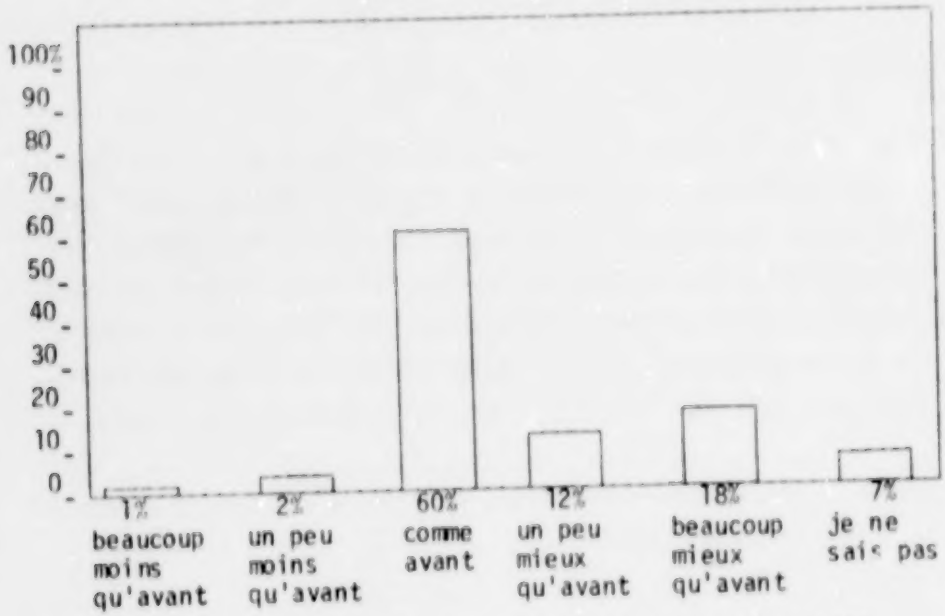


FIGURE 13. Distribution des réponses à l'item 15 (N = 125)

3.7 Entraide des élèves en classe

Nous demandions aux parents, à l'item 16, s'ils accepteraient que leur enfant se fasse aider par des camarades de classe. La bonne majorité des parents 84% répondent dans l'affirmative. Il n'existe pas de différence significative entre le groupe des inscrits en 1977 et celui des inscrits en 1976 sur ce point.

L'item 17 traite de la situation inverse, les parents accepteraient-ils que leur enfant aide pendant la classe des camarades? Les parents répondent dans l'affirmative à 86%. Il n'existe pas de différence significative entre le groupe des inscrits en 1977 et celui des inscrits en 1976 sur ce point.

Nous pouvons prétendre que dans l'ensemble, les parents ne s'opposent pas et sont même favorables au fait que les enfants s'entraident dans leur apprentissage.

3.8 Indice de satisfaction générale des parents

A l'item 19, nous demandions aux parents de nous fournir une appréciation d'ensemble à l'égard du projet SAGE. Comme on peut le constater à la figure 14, une forte majorité (si on considère la catégorie "plutôt satisfait" comme une catégorie positive) des participants (89%) se disent satisfaits de l'expérience. De ce nombre, 35% se disent plutôt satisfaits, 35% très satisfaits et 19% extrêmement satisfaits.

Enoncé: Dans quelle mesure êtes-vous satisfait dans l'ensemble du projet SAGE?

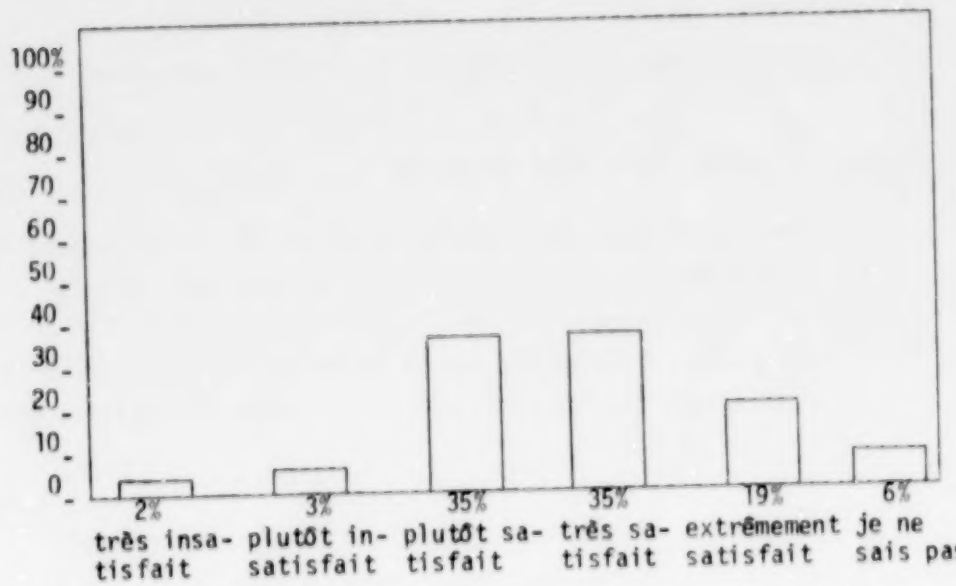


FIGURE 14. Distribution des réponses à l'item 19 (N = 127)

Nous avons cru bon de regarder (tableau 14) si les parents dont l'enfant a été inscrit au projet SAGE pendant deux ans (groupe inscrit en 1976) manifesteraient un taux de satisfaction différent de ceux qui ont inscrit leur enfant pendant un an (groupe inscrit en 1977). Nous constatons que les parents des élèves inscrits depuis un an révèlent un taux de satisfaction plus élevé et semblent plus enthousiastes; en effet, 93% se disent satisfaits, et de ce nombre 29% se disent plutôt satisfaits, 42% très satisfaits et 22% extrêmement satisfaits, comparativement à 82% des parents des élèves inscrits depuis deux ans, dont 45% se disent plutôt satisfaits, 23% très satisfaits et 14% extrêmement satisfaits.

	Satisfaction générale		
	Elèves inscrits en 1976 %	Elèves inscrits en 1977 %	Elèves inscrits 1976-1977 %
très insatisfait	4	0	2
plutôt insatisfait	6	1	3
plutôt satisfait	45	29	35
très satisfait	23	42	35
extrêmement satisfait	14	23	19
je ne sais pas	8	5	6
TOTAL	100% (N=51)	100% (N=76)	100% (N=127)

TABLEAU 14. Résultats en pourcentages à la question: "Dans quelle mesure êtes-vous satisfait dans l'ensemble du projet SAGE?" (item 19)

Nous avons cru bon de vérifier si le facteur temps avait une influence quelconque sur le degré de satisfaction des deux groupes de parents. Pour ce faire, nous avons utilisé la technique du chi carré avec correction du Yates, et il s'avère que nous ne pouvons rejeté l'hypothèse d'indépendance du facteur temps par rapport à la variable satisfaction (tableau 15).

	Satisfaction générale (fo)		
	Elèves inscrits en 1976	Elèves inscrits en 1977	TOTAL
très insatisfait	2	0	2
plutôt insatisfait	3	1	4
	5	1	6
plutôt satisfait	23	22	45
très satisfait	12	32	44
extrêmement satisfait	7	17	24
je ne sais pas	4	4	8
TOTAL	51	76	127

TABLEAU 15. Fréquences observées de la satisfaction générale

χ^2 observé 8.15

χ^2 .05.04 = 9.43

N.B. Les variables "très insatisfait" et "plutôt insatisfait" ont été regroupées.

3.9 Commentaires personnels des parents

A la fin du questionnaire (item 20), les parents pouvaient ajouter des commentaires de leur cru, et un bon nombre de parents (79) l'ont fait. Nous reproduisons intégralement ces commentaires en appendice C.

La majorité de ces parents s'expriment de façon positive à l'égard du projet SAGE. Certains parents manifestent leurs intérêts et soulignent divers aspects positifs, qu'ils semblent attribuer au fait que leur enfant soit dans une classe SAGE. Voici quelques remarques d'allure positive que les parents des élèves inscrits en 1977 ont formulées: "le projet SAGE permet aux enfants d'avoir de l'initiative, les enfants apprennent à chercher, à se documenter"(1)[1]; "le projet SAGE apprend à l'enfant à prendre ses responsabilités"(3); "l'enfant peut travailler de différente façon, en groupe, seul, il peut varier son travail et prendre le temps qu'il pense pour faire une unité"(5); "l'élève peut travailler à son rythme"(9); "j'ai remarqué une amélioration dans le langage et le bon français" (11); "mon enfant a plus confiance en lui"(12); "l'enfant apprend à prendre ses responsabilités, à se débrouiller plus souvent seul, à travailler en groupe, et à respecter le silence de ceux qui travaillent"(17); "mon enfant travaille mieux il est plus attentif"(26); "le projet SAGE donne à l'enfant plus de confiance en tout, il aide les enfants à prendre leurs responsabilités et aussi à s'habituer à planifier leur travail. Je suis contente du travail et de l'évolution de mon enfant dans ce projet, ça lui a grandement aidé à s'extérioriser"(29);

---

1 Réfère au numéro de l'appendice C.

"l'enfant est fier de participer au projet SAGE. Je crois qu'il perçoit son progrès lui-même"(30); "cette méthode d'enseignement permet à l'enfant de se prendre plus en charge au niveau de ses études, lui apporte plus de confiance en lui-même et lui permet de progresser selon ses capacités"(32); "depuis que mon enfant est au projet SAGE, elle donne plus son idée qu'avant, elle est plus sûre d'elle-même, elle a plus confiance en elle. Là, elle s'affirme beaucoup"(34); "le projet SAGE, j'y vois beaucoup d'avantages pour les enfants, prise en main personnelle, autonomie, débrouillardise, plus de facilité d'expression, etc."(37); "je crois que l'enfant apprend plus vite et mieux"(46).

Nous avons également noté quelques remarques d'allure positive chez les parents des élèves inscrits en 1976: "le projet SAGE est une nouvelle méthode d'enseignement très bonne pour l'enfant, car il apprend à se débrouiller seul et en équipe et il apprend à prendre ses responsabilités"(1); "quand l'enfant parle du projet SAGE, il y met beaucoup de coeur, il a l'air de prendre cela au sérieux, en même temps comme un genre de pique-nique"(15); "j'aime ce projet, parce qu'il m'apparaît que mon enfant va davantage à son rythme. Elle apprend davantage à être débrouillarde, à planifier, à avoir de la méthode, à être autonome"(16); "depuis un mois environ que mon enfant apporte des unités à la maison, je trouve qu'il prend plus conscience de l'importance de ce projet"(23); "j'aime bien ce projet car l'enfant comprend mieux son travail et fait les efforts voulus pour apprendre"(25); "je crois que le projet SAGE lui a redonné confiance pour la lecture"(27).

Quelques parents vont exprimer des réserves, des attentes, ou des interrogations, en voici quelques exemples: "le projet SAGE saura-t-il améliorer de façon tangible l'éducation scolaire de mon enfant pour les années à venir?" (13, groupe inscrit en 1977); "le projet manque de travail à la maison, comme les devoirs, cela aiderait l'enfant à écrire mieux" (21, groupe inscrit en 1977); "j'espère que le projet va se continuer pour que ce ne soit pas du temps perdu ou des expériences dans le domaine de l'éducation aux dépens des enfants" (31, groupe inscrit en 1977); "j'aimerais que mon enfant soit aidé si le professeur le juge bon, la même chose pour aider les autres" (33, groupe inscrit en 1977); "j'ai suivi au cours de l'année le travail de ma fille. J'en suis fière! D'autre part, je crois que SAGE n'a pas fait évoluer l'enfant plus vite que l'aurait fait le système conventionnel" (44, groupe inscrit en 1977); "je trouve que mon enfant veut en faire trop chaque jour, il est très enthousiaste mais il faut le modérer car il en ferait durant trois heures. J'apprécierais qu'il y ait une limite pour un travail fait à la maison le soir" (11, groupe inscrit en 1976); "elle ne travaille pas assez, il lui faudrait plus d'aide à l'école m'a-t-elle dit" (19, groupe inscrit en 1976); "je crois que les enfants devraient avoir plus souvent du travail à faire sur le projet SAGE à la maison" (20, groupe inscrit en 1976); "j'ai répondu oui à la question 16 et 17 à la condition que son camarade soit capable de lui montrer" (24, groupe inscrit en 1976); "j'aime beaucoup plus l'ancienne méthode, qui n'a jamais été prouvée qu'elle était mauvaise à ce que le professeur dicte à l'enfant ce qu'il doit faire et comment il doit le faire, je trouve que mon enfant se sentirait plus sécure s'il sentait l'encadrement éducatif plus près de lui et non laisser à sa trop grande liberté de décisions, c'est

jeune 10 ans. Bientôt on exigera que nos jeunes raisonnent en adultes et lorsqu'ils seront adultes on sera surpris qu'ils agissent comme des enfants faute de n'avoir pas eu d'enfance lorsqu'ils étaient jeunes" (26, groupe inscrit en 1976).

Parmi les parents qui ont formulé des commentaires, il s'en trouve un bon nombre, qui ont fait part de leur désir de recevoir de l'information concernant le projet SAGE: "si l'on connaîtrait mieux le projet SAGE cela nous aiderait à aider l'enfant dans son travail" (21, groupe inscrit en 1977); "je me pose beaucoup de questions sur ce projet et je pense qu'une réunion d'informations avec les membres de l'INRS et les enseignants serait intéressante" (28, groupe inscrit en 1976).

4. CONCLUSION

D'après les résultats de ce questionnaire, nous avons constaté qu'une bonne majorité de parents semble satisfaite de la façon dont se déroule l'apprentissage de leur enfant à l'intérieur du projet SAGE. En effet, un bon nombre de parents ont constaté chez leur enfant une évolution positive; il semble travailler plus qu'avant, il est plus motivé, il est plus débrouillard, il a plus confiance en lui, et il aime davantage son milieu scolaire.

Par contre, les parents semblent avoir remarqué peu de changement chez leur enfant quant à la diminution du niveau d'anxiété face aux tests.

Après analyse des réponses à ce questionnaire, une constante se dégage; le degré de satisfaction est plus élevé chez les parents

d'élèves inscrits dans le système depuis un an comparativement à ceux déjà inscrits depuis deux ans. Cependant, la technique du chi carré avec correction de Yates nous indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.

LISTE DES OUVRAGES CITES

GAGNE, Françoys (1976). Enquête auprès des parents d'enfants SAGE: quelques observations sur l'instrument et sur la population rejointe, in Yves Bégin et al.: Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire. Projet SAGE 1975-76 (pp. 171-188), INRS-Education, Université du Québec, Document R-106.

BEGIN, Yves; PAQUET, Denise (1976). Evaluation par les parents des élèves de l'école expérimentale, in Yves Bégin et al.: Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire. Projet SAGE 1975-76 (pp. 151-170), INRS-Education, Université du Québec, Document R-106.

CORMIER, Roger A. (1977). Evaluation du projet SAGE d'après l'opinion d'un groupe de parents, in Roger A. Cormier, Lucie Hamel et al.: Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire. Projet SAGE 1976-77 (pp. 202-245), INRS-Education, Université du Québec, Document R-125.

APPENDICE A

COPIE DU QUESTIONNAIRE

CONSIGNE

Marquez d'un X la case qui correspond à votre réponse.

Votre enfant est présentement en:

- 4e année (9 ans) ☐
- 5e année (10 ans) ☐
- 6e année (11 ans) ☐

Sexe de l'enfant:

- garçon ☐
- fille ☐

Avez-vous déjà reçu de l'information écrite ou verbale sur le projet SAGE?

- oui ☐
- non ☐

Si oui, l'information reçue vous est apparue:

- suffisante ☐
- légèrement insuffisante ☐
- nettement insuffisante ☐

Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, travaille-t-il:

- beaucoup moins qu'avant ☐
- un peu moins qu'avant ☐
- comme avant ☐
- un peu plus qu'avant ☐
- beaucoup plus qu'avant ☐
- je ne sais pas ☐

6. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, aime-t-il l'école:

- beaucoup moins qu'avant ☐
- un peu moins qu'avant ☐
- comme avant ☐
- un peu plus qu'avant ☐
- beaucoup plus qu'avant ☐
- je ne sais pas ☐

7. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous que votre enfant:

- a beaucoup moins confiance en lui ☐
- a un peu moins confiance en lui ☐
- a autant confiance en lui ☐
- a un peu plus confiance en lui ☐
- a beaucoup moins confiance en lui ☐
- je ne sais pas ☐

8. Depuis son entrée dans le projet SAGE, comment votre enfant se débrouille-t-il dans son travail scolaire?

- beaucoup moins débrouillard qu'avant ☐
- un peu moins débrouillard qu'avant ☐
- aucun changement ☐
- un peu plus débrouillard qu'avant ☐
- beaucoup plus débrouillard qu'avant ☐
- je ne sais pas ☐

9. Après chaque unité d'enseignement et d'apprentissage, votre enfant passe un test. Avez-vous l'impression que votre enfant est plus nerveux du fait qu'il doit passer un grand nombre de ces tests?

- beaucoup moins qu'avant ☐
- un peu moins qu'avant ☐
- comme avant ☐
- un peu plus qu'avant ☐
- beaucoup plus qu'avant ☐
- je ne sais pas ☐

10. Désirez-vous que votre enfant ait des devoirs?

- oui ☐
- non ☐
- je ne sais pas ☐

11. Si oui, de quelle durée devraient-ils être en moyenne?

- pas plus de 10 minutes ☐
- environ 15 minutes ☐
- environ 30 minutes ☐
- environ 45 minutes ☐
- plus de 45 minutes ☐
- je ne sais pas ☐

12. Votre enfant apporte-t-il des unités d'enseignement et d'apprentissage à la maison?

- à peu près jamais ☐
- oui, de temps à autre ☐
- oui, régulièrement ☐

N.B. Ne répondez à la question 13 et 14 que si vous avez répondu oui à la question 12.

13. A la maison, combien de temps, en moyenne votre enfant consacre-t-il à son travail dans les unités?

- environ 5 à 15 minutes ☐
- environ 20 à 30 minutes ☐
- environ 35 à 45 minutes ☐
- environ 50 à 60 minutes ☐
- plus d'une heure ☐

14. A la maison aidez-vous votre enfant lorsqu'il travaille dans les unités d'enseignement et d'apprentissage?

- je préfère ne pas le faire ☐
- à peu près jamais ☐
- de temps à autre ☐
- régulièrement ☐

15. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous qu'il s'entend mieux avec ses camarades de classe?

- beaucoup moins qu'avant ☐
- un peu moins qu'avant ☐
- comme avant ☐
- un peu mieux qu'avant ☐
- beaucoup mieux qu'avant ☐
- je ne sais pas ☐

16. Accepteriez-vous que votre enfant se fasse aider, pendant la classe, par des camarades?

- oui ☐
- non ☐
- je ne sais pas ☐

. Accepteriez-vous que votre enfant aide, pendant la classe, des camarades?

oui ☐
non ☐
je ne sais pas ☐

. Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait:

a) *dans sa façon de parler*

très insatisfait ☐
plutôt insatisfait ☐
plutôt satisfait ☐
très satisfait ☐
extrêmement satisfait ☐
je ne sais pas ☐

b) *dans sa façon d'écrire*

très insatisfait ☐
plutôt insatisfait ☐
plutôt satisfait ☐
très satisfait ☐
extrêmement satisfait ☐
je ne sais pas ☐

c) *dans sa façon d'écouter*

très insatisfait ☐
plutôt insatisfait ☐
plutôt satisfait ☐
très satisfait ☐
extrêmement satisfait ☐
je ne sais pas ☐

18. d) *dans sa façon de lire*

très insatisfait ☐
plutôt insatisfait ☐
plutôt satisfait ☐
très satisfait ☐
extrêmement satisfait ☐
je ne sais pas ☐

19. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait dans l'ensemble du projet SAGE?

très insatisfait ☐
plutôt insatisfait ☐
plutôt satisfait ☐
très satisfait ☐
extrêmement satisfait ☐
je ne sais pas ☐

20. Commentaires sur le projet SAGE ou sur ce questionnaire.

Merci beaucoup pour votre collaboration

APPENDICE B

ENSEMBLE DES RESULTATS AU QUESTIONNAIRE

RESULTATS AU QUESTIONNAIRE

POUR L'ENSEMBLE DES ELEVES DE 4e ET 5e ANNEE

(76 élèves de 4e année
(52 élèves de 5e année = 128 élèves)

2. Sexe de l'enfant:

garçon	(N = 62)	48%	N = 128
fille	(N = 66)	52%	

3. Avez-vous déjà reçu de l'information écrite ou verbale sur le projet SAGE?

oui	(N =101)	79%	N = 128
non	(N = 27)	21%	

4. Si oui, l'information reçue vous est apparue:

suffisante	(N = 87)	80%	N = 108
légèrement insuffisante	(N = 15)	14%	
nettement insuffisante	(N = 6)	6%	
aucune réponse	(N 20)		

N.B. Parmi ces répondants, 8 ont répondu et n'auraient pas dû le faire.

5. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, travaille-t-il:

beaucoup moins qu'avant	(N = 3)	2%	N = 128
un peu moins qu'avant	(N = 9)	7%	
comme avant	(N = 34)	27%	
un peu plus qu'avant	(N = 42)	33%	
beaucoup plus qu'avant	(N = 36)	28%	
je ne sais pas	(N = 4)	3%	

6. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, aime-t-il l'école:

beaucoup moins qu'avant	(N = 2)	2%	N = 128
un peu moins qu'avant	(N = 8)	6%	
comme avant	(N = 39)	30%	
un peu plus qu'avant	(N = 34)	26%	
beaucoup plus qu'avant	(N = 43)	34%	
je ne sais pas	(N = 2)	2%	

7. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous que votre enfant:

a beaucoup moins confiance en lui	(N = 4)	3%	N = 128
a un peu moins confiance en lui	(N = 5)	4%	
a autant confiance en lui	(N = 39)	30%	
a un peu plus confiance en lui	(N = 68)	53%	
a beaucoup moins confiance en lui	(N = 6)	5%	
je ne sais pas	(N = 6)	5%	

8. Depuis son entrée dans le projet SAGE, comment votre enfant se débrouille-t-il dans son travail scolaire?

beaucoup moins débrouillard qu'avant	(N = 2)	2%	N = 128
un peu moins débrouillard qu'avant	(N = 1)	1%	
aucun changement	(N = 22)	17%	
un peu plus débrouillard qu'avant	(N = 64)	50%	
beaucoup plus débrouillard qu'avant	(N = 35)	27%	
je ne sais pas	(N = 4)	3%	

9. Après chaque unité d'enseignement et d'apprentissage, votre enfant passe un test. Avez-vous l'impression que votre enfant est plus nerveux du fait qu'il doit passer un grand nombre de ces tests?

beaucoup moins qu'avant	(N = 9)	7%	N = 126
un peu moins qu'avant	(N = 14)	11%	
comme avant	(N = 68)	54%	
un peu plus qu'avant	(N = 13)	10%	
beaucoup plus qu'avant	(N = 11)	9%	
je ne sais pas	(N = 11)	9%	
aucune réponse	(N = 2)		

10. Désirez-vous que votre enfant ait des devoirs?

oui	(N = 81)	65%	N = 125
non	(N = 37)	30%	
je ne sais pas	(N = 7)	5%	
aucune réponse	(N = 3)		

11. Si oui, de quelle durée devraient-ils être en moyenne?

pas plus de 10 minutes	(N = 12)	12%	N = 102
environ 15 minutes	(N = 35)	34%	
environ 30 minutes	(N = 27)	26%	
environ 45 minutes	(N = 7)	7%	
plus de 45 minutes	(N = 5)	5%	
je ne sais pas	(N = 16)	16%	
aucune réponse	(N = 26)		

N.B. Parmi ces répondants, 21 ont répondu et n'auraient pas dû le faire.

12. Votre enfant apporte-t-il des unités d'enseignement et d'apprentissage à la maison?

à peu près jamais	(N = 8)	6%	N = 126
oui, de temps à autre	(N = 64)	51%	
oui, régulièrement	(N = 54)	43%	
aucune réponse	(N = 2)		

N.B. Ne répondez à la question 13 et 14 que si vous avez répondu oui à la question 12.

13. A la maison, combien de temps, en moyenne votre enfant consacre-t-il à son travail dans les unités?

environ 5 à 15 minutes	(N = 27)	28%	N = 97
environ 20 à 30 minutes	(N = 39)	40%	
environ 35 à 45 minutes	(N = 11)	11%	
environ 50 à 60 minutes	(N = 14)	15%	
plus d'une heure	(N = 6)	6%	
aucune réponse	(N = 31)		

N.B. Parmi ces répondants, 29 auraient dû répondre et ne l'ont pas fait.

14. A la maison aidez-vous votre enfant lorsqu'il travaille dans les unités d'enseignement et d'apprentissage?

je préfère ne pas le faire	(N = 24)	24%	N = 101
à peu près jamais	(N = 12)	12%	
de temps à autre	(N = 49)	48%	
régulièrement	(N = 16)	16%	
aucune réponse	(N = 27)		

15. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous qu'il s'entend mieux avec ses camarades de classe?

beaucoup moins qu'avant	(N = 1)	1%	N = 125
un peu moins qu'avant	(N = 3)	2%	
comme avant	(N = 75)	60%	
un peu mieux qu'avant	(N = 15)	12%	
beaucoup mieux qu'avant	(N = 22)	18%	
je ne sais pas	(N = 9)	7%	
aucune réponse	(N = 3)		

16. Accepteriez-vous que votre enfant se fasse aider, pendant la classe, par des camarades?

oui	(N =107)	84%	N = 127
non	(N = 14)	11%	
je ne sais pas	(N = 6)	5%	
aucune réponse	(N = 1)		

17. Accepteriez-vous que votre enfant aide, pendant la classe, des camarades?

oui	(N =110)	86%	N = 128
non	(N = 9)	7%	
je ne sais pas	(N = 9)	7%	

18. Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait:

a) *dans sa façon de parler*

très insatisfait	(N 6)	5%	N = 128
plutôt insatisfait	(N 9)	7%	
plutôt satisfait	(N 59)	46%	
très satisfait	(N 38)	29%	
extrêmement satisfait	(N 10)	8%	
je ne sais pas	(N 6)	5%	

b) *dans sa façon d'écrire*

très insatisfait	(N = 8)	6%	N = 128
plutôt insatisfait	(N = 23)	18%	
plutôt satisfait	(N = 57)	45%	
très satisfait	(N = 30)	24%	
extrêmement satisfait	(N = 7)	5%	
je ne sais pas	(N = 3)	2%	

c) *dans sa façon d'écouter*

très insatisfait	(N = 8)	6%	N = 128
plutôt insatisfait	(N = 8)	6%	
plutôt satisfait	(N = 59)	47%	
très satisfait	(N = 36)	28%	
extrêmement satisfait	(N = 9)	7%	
je ne sais pas	(N = 8)	6%	

d) dans sa façon de lire

très insatisfait	(N = 3)	2%	N = 128
plutôt insatisfait	(N = 9)	7%	
plutôt satisfait	(N = 57)	45%	
très satisfait	(N = 48)	37%	
extrêmement satisfait	(N = 9)	7%	
je ne sais pas	(N = 2)	2%	

19. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait dans l'ensemble du projet SAGE?

très insatisfait	(N = 2)	2%	N = 127
plutôt insatisfait	(N = 4)	3%	
plutôt satisfait	(N = 45)	35%	
très satisfait	(N = 44)	35%	
extrêmement satisfait	(N = 24)	19%	
je ne sais pas	(N = 8)	6%	
aucune réponse	(N = 1)		

20. Commentaires

Voir compilation d'ensemble.

RESULTATS AU QUESTIONNAIRE

POUR L'ENSEMBLE DES 4e ANNEE (Groupe de 76 élèves)

2. Sexe de l'enfant:

garçon	(N = 36)	47%	N = 76
fille	(N = 40)	53%	

3. Avez-vous déjà reçu de l'information écrite ou verbale sur le projet SAGE?

oui	(N = 57)	75%	N = 76
non	(N = 19)	25%	

4. Si oui, l'information reçue vous est apparue:

suffisante	(N = 51)	82%	N = 62
légèrement insuffisante	(N = 8)	13%	
nettement insuffisante	(N = 3)	5%	
aucune réponse	(N = 14)		

N.B. Parmi les répondants à cette question, il s'en trouve un nombre de cinq (5) qui ont répondu et qui n'auraient pas dû le faire.

5. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, travaille-t-il:

beaucoup moins qu'avant	(N = 2)	3%	N = 76
un peu moins qu'avant	(N = 1)	1%	
comme avant	(N = 24)	32%	
un peu plus qu'avant	(N = 26)	34%	
beaucoup plus qu'avant	(N = 20)	26%	
je ne sais pas	(N = 3)	4%	

6. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, aime-t-il l'école:

beaucoup moins qu'avant	(N = 0)	0%	N = 76
un peu moins qu'avant	(N = 2)	3%	
comme avant	(N = 19)	25%	
un peu plus qu'avant	(N = 20)	26%	
beaucoup plus qu'avant	(N = 34)	45%	
je ne sais pas	(N = 1)	1%	

7. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous que votre enfant:

a beaucoup moins confiance en lui	(N = 0)	0%	N = 76
a un peu moins confiance en lui	(N = 5)	6%	
a autant confiance en lui	(N = 25)	33%	
a un peu plus confiance en lui	(N = 41)	54%	
a beaucoup moins confiance en lui	(N = 2)	3%	
je ne sais pas	(N = 3)	4%	

8. Depuis son entrée dans le projet SAGE, comment votre enfant se débrouille-t-il dans son travail scolaire?

beaucoup moins débrouillard qu'avant	(N = 1)	1%	N = 76
un peu moins débrouillard qu'avant	(N = 0)	0%	
aucun changement	(N = 12)	16%	
un peu plus débrouillard qu'avant	(N = 37)	49%	
beaucoup plus débrouillard qu'avant	(N = 23)	30%	
je ne sais pas	(N = 3)	4%	

9. Après chaque unité d'enseignement et d'apprentissage, votre enfant passe un test. Avez-vous l'impression que votre enfant est plus nerveux du fait qu'il doit passer un grand nombre de ces tests?

beaucoup moins qu'avant	(N = 6)	8%	N = 75
un peu moins qu'avant	(N = 8)	11%	
comme avant	(N = 41)	54%	
un peu plus qu'avant	(N = 8)	11%	
beaucoup plus qu'avant	(N = 5)	7%	
je ne sais pas	(N = 7)	9%	
aucune réponse	(N = 1)		

10. Désirez-vous que votre enfant ait des devoirs?

oui	(N = 46)	62%	N = 74
non	(N = 26)	35%	
je ne sais pas	(N = 2)	3%	
aucune réponse	(N = 2)		

11. Si oui, de quelle durée devraient-ils être en moyenne?

pas plus de 10 minutes	(N = 10)	17%	N = 58
environ 15 minutes	(N = 23)	39%	
environ 30 minutes	(N = 12)	21%	
environ 45 minutes	(N = 4)	7%	
plus de 45 minutes	(N = 1)	2%	
je ne sais pas	(N = 8)	14%	
aucune réponse	(N = 18)		

N.B. Parmi les répondants à cette question, il s'en trouve un nombre de douze (12) qui ont répondu et qui n'auraient pas dû le faire.

12. Votre enfant apporte-t-il des unités d'enseignement et d'apprentissage à la maison?

à peu près jamais	(N = 6)	8%	N = 75
oui, de temps à autre	(N = 48)	64%	
oui, régulièrement	(N = 21)	20%	
aucune réponse	(N = 1)		

13. A la maison, combien de temps, en moyenne, votre enfant consacre-t-il à son travail dans les unités?

environ 5 à 15 minutes	(N = 17)	31%	N = 55
environ 20 à 30 minutes	(N = 17)	31%	
environ 35 à 45 minutes	(N = 8)	15%	
environ 50 à 60 minutes	(N = 10)	18%	
plus d'une heure	(N = 3)	5%	
aucune réponse	(N = 21)		

N.B. Parmi ces répondants vingt auraient dû répondre et ne l'ont pas fait.

14. A la maison, aidez-vous votre enfant lorsqu'il travaille dans les unités d'enseignement et d'apprentissage?

je préfère ne pas le faire	(N = 12)	21%	N = 58
à peu près jamais	(N = 5)	8%	
de temps à autre	(N = 30)	52%	
régulièrement	(N = 11)	19%	
aucune réponse	(N = 18)		

15. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous qu'il s'entend mieux avec ses camarades de classe?

beaucoup moins qu'avant	(N = 0)	0%	N = 74
un peu moins qu'avant	(N = 3)	4%	
comme avant	(N = 43)	58%	
un peu mieux qu'avant	(N = 10)	14%	
beaucoup mieux qu'avant	(N = 15)	20%	
je ne sais pas	(N = 3)	4%	
aucune réponse	(N = 2)		

16. Accepteriez-vous que votre enfant se fasse aider, pendant la classe, par des camarades?

oui	(N = 61)	83%	N = 74
non	(N = 9)	12%	
je ne sais pas	(N = 4)	5%	
aucune réponse	(N = 2)		

17. Accepteriez-vous que votre enfant aide, pendant la classe, des camarades?

oui	(N = 67)	88%	N = 76
non	(N = 6)	8%	
je ne sais pas	(N = 3)	4%	

18. Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait:

a) *dans sa façon de parler*

très insatisfait	(N = 2)	3%	N = 76
plutôt insatisfait	(N = 2)	3%	
plutôt satisfait	(N = 36)	47%	
très satisfait	(N = 25)	33%	
extrêmement satisfait	(N = 8)	10%	
je ne sais pas	(N = 3)	4%	

b) *dans sa façon d'écrire*

très insatisfait	(N = 4)	5%	N = 76
plutôt insatisfait	(N = 10)	13%	
plutôt satisfait	(N = 32)	42%	
très satisfait	(N = 22)	29%	
extrêmement satisfait	(N = 6)	8%	
je ne sais pas	(N = 2)	3%	

c) *dans sa façon d'écouter*

très insatisfait	(N = 4)	5%	N = 76
plutôt insatisfait	(N = 3)	4%	
plutôt satisfait	(N = 35)	46%	
très satisfait	(N = 23)	30%	
extrêmement satisfait	(N = 6)	8%	
je ne sais pas	(N = 5)	7%	

d) dans sa façon de lire

très insatisfait	(N = 0)	0%	
plutôt insatisfait	(N = 4)	5%	
plutôt satisfait	(N = 34)	45%	N = 76
très satisfait	(N = 30)	40%	
extrêmement satisfait	(N = 7)	9%	
je ne sais pas	(N = 1)	1%	

19. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait dans l'ensemble du projet SAGE?

très insatisfait	(N = 0)	0%	
plutôt insatisfait	(N = 1)	1%	
plutôt satisfait	(N = 22)	29%	N = 76
très satisfait	(N = 32)	42%	
extrêmement satisfait	(N = 17)	23%	
je ne sais pas	(N = 4)	5%	

20. Commentaires

Voir compilation des trois classes de 4e année.

RESULTATS AU QUESTIONNAIRE

POUR L'ENSEMBLE DES 5e ANNEE (Groupe de 52 élèves)

2. Sexe de l'enfant:

garçon	(N = 26)	50%	N = 52
fille	(N = 26)	50%	

3. Avez-vous déjà reçu de l'information écrite ou verbale sur le projet SAGE?

oui	(N = 44)	85%	N = 52
non	(N = 8)	15%	

4. Si oui, l'information reçue vous est apparue:

suffisante	(N = 36)	78%	N = 46
légèrement insuffisante	(N = 7)	15%	
nettement insuffisante	(N = 3)	7%	
aucune réponse	(N = 6)		

N.B. Parmi les répondants 2 ont répondu et n'auraient pas dû le faire.

5. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, travaille-t-il:

beaucoup moins qu'avant	(N = 1)	2%	N = 52
un peu moins qu'avant	(N = 8)	15%	
comme avant	(N = 10)	19%	
un peu plus qu'avant	(N = 16)	31%	
beaucoup plus qu'avant	(N = 16)	31%	
je ne sais pas	(N = 1)	2%	

6. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, aime-t-il l'école:

beaucoup moins qu'avant	(N = 2)	4%	N = 52
un peu moins qu'avant	(N = 6)	12%	
comme avant	(N = 20)	38%	
un peu plus qu'avant	(N = 14)	27%	
beaucoup plus qu'avant	(N = 9)	17%	
je ne sais pas	(N = 1)	2%	

7. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous que votre enfant:

a beaucoup moins confiance en lui	(N = 4)	8%	N = 52
a un peu moins confiance en lui	(N = 0)	0%	
a autant confiance en lui	(N = 14)	27%	
a un peu plus confiance en lui	(N = 27)	52%	
a beaucoup moins confiance en lui	(N = 4)	8%	
je ne sais pas	(N = 3)	5%	

8. Depuis son entrée dans le projet SAGE, comment votre enfant se débrouille-t-il dans son travail scolaire?

beaucoup moins débrouillard qu'avant	(N = 1)	2%	N = 52
un peu moins débrouillard qu'avant	(N = 1)	2%	
aucun changement	(N = 10)	19%	
un peu plus débrouillard qu'avant	(N = 27)	52%	
beaucoup plus débrouillard qu'avant	(N = 12)	23%	
je ne sais pas	(N = 1)	2%	

9. Après chaque unité d'enseignement et d'apprentissage, votre enfant passe un test. Avez-vous l'impression que votre enfant est plus nerveux du fait qu'il doit passer un grand nombre de ces tests?

beaucoup moins qu'avant	(N = 3)	5%	N = 51
un peu moins qu'avant	(N = 6)	12%	
comme avant	(N = 27)	53%	
un peu plus qu'avant	(N = 5)	10%	
beaucoup plus qu'avant	(N = 6)	12%	
je ne sais pas	(N = 4)	8%	
aucune réponse	(N = 1)		

10. Désirez-vous que votre enfant ait des devoirs?

oui	(N = 35)	69%	N = 51
non	(N = 11)	21%	
je ne sais pas	(N = 5)	10%	
aucune réponse	(N 1)		

11. Si oui, de quelle durée devraient-ils être en moyenne?

pas plus de 10 minutes	(N = 2)	5%	N = 44
environ 15 minutes	(N = 12)	27%	
environ 30 minutes	(N = 15)	34%	
environ 45 minutes	(N = 3)	7%	
plus de 45 minutes	(N = 4)	9%	
je ne sais pas	(N = 8)	18%	
aucune réponse	(N = 8)		

N.B. Parmi les répondants à cette question, neuf (9) ont répondu et n'auraient pas dû le faire.

12. Votre enfant apporte-t-il des unités d'enseignement et d'apprentissage à la maison?

à peu près jamais	(N = 2)	4%	N = 51
oui, de temps à autre	(N = 16)	31%	
oui, régulièrement	(N = 33)	65%	
aucune réponse	(N = 1)		

N.B. Ne répondez à la question 13 et 14 que si vous avez répondu oui à la question 12.

13. A la maison, combien de temps, en moyenne votre enfant consacre-t-il à son travail dans les unités?

environ 5 à 15 minutes	(N = 10)	24%	N = 42
environ 20 à 30 minutes	(N = 22)	52%	
environ 35 à 45 minutes	(N = 3)	7%	
environ 50 à 60 minutes	(N = 4)	10%	
plus d'une heure	(N = 3)	7%	
aucune réponse	(N = 10)		

N.B. Parmi ces répondants, neuf (9) auraient dû répondre à cette question et ne l'ont pas fait.

14. A la maison aidez-vous votre enfant lorsqu'il travaille dans les unités d'enseignement et d'apprentissage?

je préfère ne pas le faire	(N = 12)	28%	N = 43
à peu près jamais	(N = 7)	16%	
de temps à autre	(N = 19)	44%	
régulièrement	(N = 5)	12%	
aucune réponse	(N = 9)		

N.B. Parmi ces répondants, 8 auraient dû répondre à cette question et ne l'ont pas fait.

15. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous qu'il s'entend mieux avec ses camarades de classe?

beaucoup moins qu'avant	(N = 1)	2%	N = 51
un peu moins qu'avant	(N = 0)	0%	
comme avant	(N = 32)	63%	
un peu mieux qu'avant	(N = 5)	10%	
beaucoup mieux qu'avant	(N = 7)	14%	
je ne sais pas	(N = 6)	12%	
aucune réponse	(N = 1)		

16. Accepteriez-vous que votre enfant se fasse aider, pendant la classe, par des camarades?

oui	(N = 40)	78%	N = 51
non	(N = 8)	16%	
je ne sais pas	(N = 3)	6%	
aucune réponse	(N = 1)		

17. Accepteriez-vous que votre enfant aide, pendant la classe, des camarades?

oui	(N = 43)	83%	N = 52
non	(N = 3)	6%	
je ne sais pas	(N = 6)	11%	

18. Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait:

a) dans sa façon de parler

très insatisfait	(N = 4)	8%	N = 52
plutôt insatisfait	(N = 7)	13%	
plutôt satisfait	(N = 23)	44%	
très satisfait	(N = 13)	25%	
extrêmement satisfait	(N = 2)	4%	
je ne sais pas	(N = 3)	6%	

b) dans sa façon d'écrire

très insatisfait	(N = 4)	8%	N = 52
plutôt insatisfait	(N = 13)	25%	
plutôt satisfait	(N = 25)	48%	
très satisfait	(N = 8)	15%	
extrêmement satisfait	(N = 1)	2%	
je ne sais pas	(N = 1)	2%	

c) dans sa façon d'écouter

très insatisfait	(N = 4)	8%	N = 52
plutôt insatisfait	(N = 5)	9%	
plutôt satisfait	(N = 24)	46%	
très satisfait	(N = 13)	25%	
extrêmement satisfait	(N = 3)	6%	
je ne sais pas	(N = 3)	6%	

d) dans sa façon de lire

très insatisfait	(N = 3)	6%	N = 52
plutôt insatisfait	(N = 5)	9%	
plutôt satisfait	(N = 23)	44%	
très satisfait	(N = 18)	35%	
extrêmement satisfait	(N = 2)	4%	
je ne sais pas	(N = 1)	2%	

19. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait dans l'ensemble du projet SAGE?

très insatisfait	(N = 2)	4%	N = 51
plutôt insatisfait	(N = 3)	6%	
plutôt satisfait	(N = 23)	45%	
très satisfait	(N = 12)	23%	
extrêmement satisfait	(N = 7)	14%	
je ne sais pas	(N = 4)	8%	
aucune réponse	(N = 1)		

20. Commentaires

Voir compilation des deux classes de 5e année.

APPENDICE C

TEXTE INTEGRAL DES COMMENTAIRES DES PARENTS

COMMENTAIRES DES PARENTS DU GROUPE INSCRIT EN 1977
(Question 20)

1. C'est un projet très intéressant. Il permet aux enfants d'avoir de l'initiative. Les enfants apprennent à chercher à se documenter. Ils travaillent en groupe et c'est parfait. Je suis favorable et que ça continue à s'améliorer.

2. Je suis satisfaite du projet du fait que les enfants ont beaucoup plus d'outils de travail pour perfectionner leur enseignement que dans notre temps, même si ça ne fait que treize ans d'écart.

3. Je trouve que le projet SAGE est une nouvelle méthode d'enseignement très bonne pour l'enfant, car il apprend à prendre ses responsabilités ce qui est bon pour un enfant. Je trouve aussi que le projet SAGE est une méthode d'enseignement plaisante.

4. Je suis satisfaite du progrès de mon garçon; il y aurait peut-être son écriture mais il me dit qu'il se comprend et je lui demande d'écrire mieux.

5. Le projet SAGE est une très bonne méthode d'enseignement pour le français car depuis que mon enfant en a fait l'expérience il me dit qu'il trouve cela plus intéressant que l'autre méthode car il peut travailler de différente façon, en groupe, seul ou avec le magnétophone à cassettes. Varier son travail, prendre le temps qu'il pense pour faire une unité.

6. J'ai répondu selon je pensais que ce projet est bon dans un certain sens. Je trouve qu'un enfant comme le mien trouve à se

débrouiller un peu seul je suis très satisfaite de ce projet. Il fait son possible dans tout et pour les devoirs le soir moi pour ma part, j'aime encore mieux des leçons à étudier le soir que des devoirs. Merci.

7. J'ai aimé remplir ce projet SAGE parce que sa preuve qu'il apporte attention aux enfants et que ça donne que se cherche que les enfants font à l'école, ça vous aide de qu'est-ce que les enfants sont. Et ainsi ça aide les enfants.

8. Je trouve que deux fois par semaine c'est suffisant. Ce projet SAGE est intéressant pour eux.

9. Le projet est très emballant pour les élèves et je suis certaine qu'un tel projet pourrait s'adapter à chaque élève et à son rythme de travail surtout. C'est exactement le genre de cours que j'aurais aimé suivre. Mon enfant est très content de travailler de cette façon en autant que les notes seront bonnes en fin d'année. Je déplore que mon deuxième fils ne fasse pas de projet SAGE, car je suis sûre qu'il aurait mieux suivi son programme étant un peu lent de nature. Souhaitons que ça continue!... Quant au questionnaire, je déplore énormément que les enfants apprennent à écrire et à lire si mal dans les premières classes, car la lecture et le français en souffre énormément par la suite.

10. J'ai dû remplir le questionnaire avec mon enfant parce qu'il est en mesure mieux que moi de répondre à ces questions. On ne peux pas juger de sa façon de travailler avec seulement le peu de travail qu'il fait à la maison.

11. Si c'est comme je crois, que c'est grâce au projet SAGE que j'ai remarqué l'amélioration dans le langage et le bon français de ma fille, j'encourage la direction à le continuer.

12. Je trouve que mon enfant a plus confiance en lui. Avant il n'aimait pas beaucoup cela faire des devoirs et maintenant c'est tout le contraire on dirait qu'il comprend mieux.

13. Espérant que ce projet SAGE saura améliorer de façon tangible son éducation scolaire pour les années à venir.

14. Elle aime le projet SAGE.

15. Espérant que cela ne sera pas trop vite appris et que plus tard, cela leur restera dans la mémoire, même rendu au secondaire.

16. Mon garçon n'a pas beaucoup de difficulté. Son problème à lui je crois qu'il est trop lent. Il apprend très bien avec ce projet. Je suis très satisfaite. Merci.

17. Je crois que l'enfant apprend à prendre des responsabilités, à se débrouiller plus souvent seul, à travailler en groupe et à respecter le silence de ceux qui travaillent. J'aime beaucoup le SAGE et je crois que pour plus tard l'adaptation au secondaire sera plus facile.

18. Je trouve que ce projet SAGE est très bien expliqué et que cela continue car l'enfant apprend et se débrouille très bien.

19. Vous avez bien fait de faire un questionnaire au sujet des enfants pour savoir leur opinion sur les va-et-vient de la classe.

20. Je suis beaucoup pour le projet SAGE. Ca lui aide beaucoup pour le français. Par exemple, pour les verbes, les adjectifs et ça lui aide beaucoup pour le vocabulaire. Et pour résumer, c'est bien bon pour elle.

21. Le projet manque de travail à la maison comme les devoirs cela aiderait l'enfant à écrire mieux. Si l'on connaîtrait mieux le projet SAGE cela nous aiderait à aider l'enfant dans son travail.

22. J'aime que mon enfant apprenne le projet SAGE cela aide beaucoup et cela apporte une très bonne attention et bien d'autre encore.

23. Il aime travailler le projet SAGE. Dans son bulletin, ses notes ont baissé un peu.

24. J'aime beaucoup ce projet. Il rend l'enfant plus débrouillard.

25. J'aime voir comment ma fille travaille dans le projet SAGE et j'aime beaucoup cela.

26. Mon enfant travaille mieux, il est plus attentif. Il aime mieux aller à l'école.

27. Il n'y a rien à comprendre, il se dit toujours fatigué et dit en avoir trop à faire de ce temps-ci, il me semble fatigué, espérons que ce n'est qu'une passe.

28. Le projet SAGE donne à l'enfant plus de confiance en lui et plus d'assurance en tout. Le projet SAGE les aide à prendre leurs responsabilités et aussi à s'habituer à planifier leur

travail. Je suis contente du travail et de l'évolution de mon enfant dans ce projet, ça lui a grandement aidé à s'extérioriser. Merci.

29. Je trouve que c'est un bon projet pour moi. Je ne comprend pas beaucoup mais j'espère que je pourrai mieux comprendre avec des efforts. Le questionnaire c'est très bien, j'aime de la manière qu'il nous est présenté.

30. Le projet SAGE est un bon programme. L'enfant est fier d'y participer. Je crois qu'il perçoit son progrès lui-même.

31. Je trouve ce projet très satisfaisant et qu'il y aura continuité pour que ça ne soit pas du temps perdu ou des expériences dans le domaine de l'éducation aux dépens des enfants. J'aimerais peut-être un peu plus d'information.

32. Cette méthode d'enseignement permet à l'enfant de se prendre plus en charge au niveau de ses études, lui apporte plus de confiance en lui-même et lui permet de progresser selon ses capacités.

33. J'aimerais que mon enfant soit aider si le professeur le juge bon la même chose pour aider les autres.

34. Je trouve que mon enfant, depuis qu'elle est au projet SAGE, elle donne plus son idée qu'avant. Elle est plus sûre d'elle-même. Elle a plus confiance en elle. Même je trouve que ça paraît beaucoup à la maison. Elle donne son idée, peut-être trop des fois. Elle fait souvent ce qu'il lui plaît. Elle sait dire non. Et avant elle ne le savait pas le dire. Avant elle disait oui pour pas nous déplaire nous et les autres. Là,

elle s'affirme beaucoup. Je trouve cela bien. Mais nous les parents ont trouve ça changement de voir notre fille comme cela. On s'aperçoit qu'elle n'est plus la même. Je sais pas si c'est à cause du projet SAGE, parce que je sais qu'il lui apprenne à se débrouiller seul, avoir confiance en elle. Je trouve cela bien. Il aurait du avoir cela dans notre temps.

35. Je vous félicite, c'est bien. Je souhaite que ça continue en 5ième et 6ième jusqu'au secondaire. Je vous dit que l'éducation des enfants de nos jours c'est très difficile. Dans l'ensemble c'est bien.

36. Très favorable à ce projet, mais aimerions savoir les commentaires des gens réellement impliqués soit élèves, professeurs, coûts, l'avenir de ce projet dans l'immédiat.

37. Je tiens d'abord à vous féliciter pour le bon travail que vous faites avec nos enfants. Je trouve très intéressant le projet SAGE et jusqu'à date j'y vois beaucoup d'avantages pour les enfants (prise en mains personnelle, autonomie, débrouillardise, plus de facilité d'expression, etc...). Je peux comparer, ayant une fille plus âgée, la différence qui existe entre un enfant qui a fait du SAGE et celui qui n'a pas eu cette chance. Je trouve que SAGE prépare davantage l'enfant pour son apprentissage au secondaire où il sera laissé davantage à lui-même qu'au primaire. En terminant, je souhaiterais que votre projet puisse englober un plus grand nombre d'enfants.

38. Je trouve que cela est très bon pour ma fille, je voudrais que le projet SAGE continu. Pour ce qui est du questionnaire cela me fait plaisir de répondre à vos questions.

39. C'est une très bonne expérience pour les enfants, ça les aide à prendre un peu plus leur responsabilité.

40. Comme le français, elle est meilleure. Je suis contente de ce projet. Des fois elle parle avec ses camarades mais elle parle moins qu'avant. Quand elle prend un magnétophone, quand elle prend les écouteurs, la console, la machine à vues, elle fait attention. Quand elle va porter ses feuilles de travail, quand elle me parle du projet SAGE, elle m'a beaucoup montré pour me faire comprendre.

41. Ma fille prend ce projet très à coeur. Elle me l'explique du mieux qu'elle peut dans son langage mais je ne comprends pas toujours très bien ses explications. Peut-être y parviendrais-je? Merci.

42. Au sujet du projet SAGE, je manque de connaissances et d'expériences. Sur le questionnaire il y a des questions qui auraient besoin d'explications.

43. J'aime ce projet car l'enfant apprend un peu plus vite et donne les efforts qu'il peut donner.

44. Comme toute chose qui m'est inconnue, j'ai eu peur de cette nouvelle façon de travailler. Maintenant, je connais SAGE. Je l'aime. Au départ, je ne comprenais pas comment un enfant pouvait évoluer à l'intérieur de ce système. Nous sommes maintenant rendus au printemps. J'ai suivi au cours de l'année le travail de ma fille. J'en suis fière! D'autre part, je crois que SAGE n'a pas fait évoluer l'enfant plus vite que l'aurait fait le système conventionnel. Merci de votre attention.

45. C'est la première de mes cinq enfants qui fait du projet SAGE et je suis très emballée car il laisse l'enfant libre sans exagérer. J'espère qu'elle en fera encore l'an prochain, car maintenant que je connais le projet je serais décourager de la voir retomber à l'ancienne manière et je crois qu'il en est ainsi pour elle car je parle souvent avec elle et elle est très enthousiaste de ce qu'elle a à faire. Comme la question de faire des devoirs à la maison j'aime mieux qu'elle soit libre, elle se donne des devoirs elle-même en faisant du projet SAGE et elle travaille peut-être davantage. Bravo, que ça continue.

46. Projet SAGE est très intéressant pour les enfants et je souhaite que cela vienne dans plusieurs matières car je crois que l'enfant apprend plus vite et mieux.

COMMENTAIRES DES PARENTS DU GROUPE INSCRIT EN 1976
(Question 20)

1. Je trouve que le projet SAGE est une nouvelle méthode d'enseignement très bonne pour l'enfant, car il apprend à se débrouiller seul et en équipe et il apprend à prendre ses responsabilités ce qui est bon pour un enfant. Je trouve aussi que le projet SAGE est une méthode d'enseignement plaisante.

2. Dans sa façon d'écrire, j'aimerais qu'il s'applique mieux. Car il peut faire mieux, quand il veut. Dans sa façon d'écouter aussi plutôt insatisfait, il pourrait être plus attentif, soit à l'école ou à la maison, car c'est une bonne chose pour lui écouter. Dans sa façon de lire, je trouve qu'il hésite un peu, mais il y a pas de problème trop de ce côté là, mais une petite amélioration ne lui nuirait pas, car l'instruction n'est pas un vice, mais un très grand héritage que l'enfant peut recevoir dans la vie. Car l'école est une bonne chose pour la vie de l'enfant plus tard.

3. Je n'ai pas de commentaire à faire. Elle n'a pas trop de difficulté à comprendre le projet SAGE.

4. Nous sommes satisfaits que notre garçon participe au projet SAGE, car depuis le début en 4e année, il est plus sûr de lui dans tout ce qu'il fait. SAGE lui a apporté beaucoup, il travaille beaucoup plus cette année, il comprend que pour arriver à quelque chose qu'il faut faire beaucoup d'efforts.

5. Pour le moment je trouve que ça va très bien aller s'il peut continuer comme ça. Je ne sais pas si vous êtes de mon avis. Merci.

6. Aucun commentaire. Je suis satisfaite.

7. Mon enfant travaille mieux depuis le projet SAGE. Il est plus attentif et il aime aller à l'école.

8. Moi je dis que les enfants sont très encouragés, je m'aperçois que mon garçon a plus d'entrain et a fait beaucoup de progrès, cela devrait durer tout le temps, moi personnellement je suis très contente de lui mais par contre, je sais qu'il pourrait faire encore mieux. Je vous remercie.

9. Je trouve ce projet très éducatif pour l'enfant. Et ils ont beaucoup plus de devoirs et c'est mieux comme ça.

10. Je trouve que ma fille aime beaucoup le projet SAGE. Elle se dit beaucoup plus heureuse depuis qu'elle en fait. Ma fille dit que c'est surtout dans les verbes que ça l'a aidé. Je n'ai rien contre le projet SAGE vu que ma fille aime tant cela.

11. Je trouve le projet SAGE très intéressant, et mon enfant aime bien ce travail-là aussi. Ce questionnaire est assez bien également. Cependant, je trouve que mon enfant veut en faire trop chaque jour, il est très enthousiaste mais il faut le modérer car il en ferait durant 3 heures. J'apprécierais qu'il y ait une limite pour un travail fait à la maison, le soir.

12. Le projet SAGE semble très intéressant et semble très bien pour apprendre et ce qui est surtout important c'est que mon enfant aime beaucoup cela.

13. Je trouve ce projet très merveilleux et très intéressant, il est fantastique, les enfants travaillent mieux et apprennent

plus vite. Bravo aux maîtresses qui ont la patience de leur montrer. Merci.

14. Cette année je n'ai pas eu l'occasion de participer au réunion, j'en discute quand même avec ma fille, je sais qu'elle fait son possible.

15. Quand l'enfant parle du projet SAGE, il y met beaucoup de coeur, il a l'air de prendre cela au sérieux en même temps comme un genre de pique-nique.

16. J'aime ce projet, parce qu'il m'apparaît que mon enfant va davantage à son rythme. Elle apprend davantage à être débrouillarde, à planifier, à avoir de la méthode, à être autonome. Mais ceci, en autant qu'un enfant se motive par lui-même, et que le professeur ait une surveillance constante sur le travail.

17. Je ne sais rien car je n'ai pas été à aucune réunion.

18. J'ai lu quelques unités et trouvé ça fascinant cette méthode d'apprendre. L'enfant qui travaille seul doit être plus attentif dans son travail. Par exemple, le travail qui se fait avec magnétophone ou encore le travail de recherche. Je trouve ça parfait.

19. Elle ne travaille pas assez, il lui faudrait plus d'aide à l'école m'a-t-elle dit, ici lui donner son livre de lecture en fin de semaine pour lire, donner plus ce qui lui manque pour devoir soit la matière plus faible.

20. Je crois que les enfants devraient avoir plus souvent du travail à faire sur le projet SAGE à la maison. Votre questionnaire est très intéressant.

21. D'après moi, le projet SAGE je ne suis pas très au courant, mais cependant mon enfant est très nerveux pour une raison que je ne connais guère. Mais je crois que pour lui ce serait mieux que ses camarades l'aident afin qu'il puisse mieux être dans sa peau. D'après moi je crois que le fait que ce soit un professeur qui lui dit quoi faire ça le rend complètement nerveux. Il est trop gâté c'est pourquoi pour en tirer le meilleur de lui-même il faudrait le prendre surtout en douceur. Merci de votre compréhension.

22. Pour moi le projet SAGE n'a pas d'importance pour mon fils, car il ne va pas mieux. Mais il y a un petit changement dans ses examens, car il a augmenté un peu.

23. Pour faire suite aux questions 12 et 13, depuis un mois environ que mon enfant apporte des unités à la maison, je trouve qu'il prend plus conscience de l'importance de ce projet. Il consacre de lui-même chaque jour, même la fin de semaine une période de son temps à ce travail.

24. J'ai répondu oui à la question 16 et 17 à la condition que son camarade soit capable de lui montrer.

25. J'aime bien ce projet car l'enfant comprend mieux son travail et fait les efforts voulus pour apprendre.

26. Je me pose beaucoup de points d'interrogation sur l'ensemble du projet SAGE. Je ne doute pas que rendu au secondaire et à l'âge de 12 ans c'est la façon idéale de prendre les responsabilités d'étude et d'apprentissage dans la façon que l'élève doit se prendre en main pour les travaux qu'il fera de lui-même et quand ça lui dira de les faire en autant qu'il sera limité pour les remettre à temps voulu.

Ce que je déplore le plus, c'est qu'à l'âge où il s'amuse encore à 10 ans il faut déjà qu'il prenne des responsabilités d'adultes. Je trouve cela trop jeune pour l'obliger à faire le choix des travaux scolaires qu'il doit faire à tous les jours même s'il doit remettre l'ensemble de son travail dans un temps limité, le plus facile s'exécute d'abord et quand vient le plus difficile ou ce qui demande un peu plus d'effort, l'enfant car c'est quand même un enfant, refuse de fonctionner.
J'aime beaucoup plus l'ancienne méthode, qui n'a jamais été prouvée qu'elle était mauvaise à ce que le professeur dicte à l'enfant ce qu'il doit faire et comment il doit le faire, je trouve que mon enfant se sentirait plus sécure s'il sentait l'encadrement éducatif plus près de lui et non laisser à sa trop grande liberté de décisions, c'est jeune 10 ans. Bientôt on exigera que nos jeunes raisonnent en adultes et lorsqu'ils seront adultes on sera surpris qu'ils agissent comme des enfants faute de n'avoir pas eu d'enfance lorsqu'ils étaient jeunes.
Sans être complètement d'accord sur tout l'ensemble de SAGE, j'attends avec beaucoup d'impatience les résultats à long terme, est-ce l'air moderne de notre vie qui nous amène à penser à de tels systèmes, bientôt on n'aura plus besoin de se déplacer pour apprendre, on aura qu'à ouvrir la télé, et sélectionner les cours de notre choix.

27. 7- Je crois que le projet SAGE lui a redonné confiance pour la lecture.
9- Il aime passer les tests.
10- Je trouve que faire des corrections de dictée, de l'analyse et le projet SAGE aident pour le français. Ce serait important pour lui.
14- Il ne comprend pas toujours clairement ce que certaines

parties des unités demandent comme travail. (Il a besoin d'explications).

18a)- Il fait des phrases incomplètes en premier. Ex.: j'ai fait...devoirs. Si on le remarque il se reprend bien assez souvent. Il a commencé cela depuis à peu près un an.

18b)- Il fait beaucoup de fautes. Il fait les mêmes fautes à la fin de la semaine qu'au début.

18d)- La lecture est mieux. Je crois que ce projet demande assez de travail pour lui aider.

28. Je suis plutôt réticente sur la façon de poser les questions. On laisse clairement supposer que si l'enfant a fait des progrès ou non c'est à cause du projet SAGE. Qu'on parle de la façon d'écouter, de parler, de lire ou d'écrire, il y a tout l'environnement de l'enfant qui influence (les camarades, la famille, la télévision, etc...).
Il est regrettable qu'à cause de restriction de budget, les enfants soient obligés de presque recopier certaines unités; ce qui peut être pour beaucoup d'enfants une cause de nervosité et une dépense inutile d'énergie. Si on veut continuer le projet, c'est un point qu'il faudra reconsidérer.
Je me pose beaucoup de questions sur ce projet et je pense qu'une réunion d'informations avec les membres de l'INRS et les enseignants serait intéressante.
Questions 16 et 17. Les enfants peuvent très bien se rendre service entre eux au point de vue du matériel, c'est très bien également de les faire travailler en équipes. Quant à aider un enfant ou vice-versa, à remplir son unité, ce n'est pas la tâche de l'enfant.

29. Je suis très satisfaite. Merci.

15. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous qu'il s'entend mieux avec ses camarades de classe?

beaucoup moins qu'avant	(N = 1)	2%	N = 51
un peu moins qu'avant	(N = 0)	0%	
comme avant	(N = 32)	63%	
un peu mieux qu'avant	(N = 5)	10%	
beaucoup mieux qu'avant	(N = 7)	14%	
je ne sais pas	(N = 6)	12%	
aucune réponse	(N = 1)		

16. Accepteriez-vous que votre enfant se fasse aider, pendant la classe, par des camarades?

oui	(N = 40)	78%	N = 51
non	(N = 8)	16%	
je ne sais pas	(N = 3)	6%	
aucune réponse	(N = 1)		

17. Accepteriez-vous que votre enfant aide, pendant la classe, des camarades?

oui	(N = 43)	83%	N = 52
non	(N = 3)	6%	
je ne sais pas	(N = 6)	11%	

18. Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait:

a) *dans sa façon de parler*

très insatisfait	(N = 4)	8%	N = 52
plutôt insatisfait	(N = 7)	13%	
plutôt satisfait	(N = 23)	44%	
très satisfait	(N = 13)	25%	
extrêmement satisfait	(N = 2)	4%	
je ne sais pas	(N = 3)	6%	

b) *dans sa façon d'écrire*

très insatisfait	(N = 4)	8%	N = 52
plutôt insatisfait	(N = 13)	25%	
plutôt satisfait	(N = 25)	48%	
très satisfait	(N = 8)	15%	
extrêmement satisfait	(N = 1)	2%	
je ne sais pas	(N = 1)	2%	

c) *dans sa façon d'écouter*

très insatisfait	(N = 4)	8%	N = 52
plutôt insatisfait	(N = 5)	9%	
plutôt satisfait	(N = 24)	46%	
très satisfait	(N = 13)	25%	
extrêmement satisfait	(N = 3)	6%	
je ne sais pas	(N = 3)	6%	

d) *dans sa façon de lire*

très insatisfait	(N = 3)	6%	N = 52
plutôt insatisfait	(N = 5)	9%	
plutôt satisfait	(N = 23)	44%	
très satisfait	(N = 18)	35%	
extrêmement satisfait	(N = 2)	4%	
je ne sais pas	(N = 1)	2%	

19. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait dans l'ensemble du projet SAGE?

très insatisfait	(N = 2)	4%	N = 51
plutôt insatisfait	(N = 3)	6%	
plutôt satisfait	(N = 23)	45%	
très satisfait	(N = 12)	23%	
extrêmement satisfait	(N = 7)	14%	
je ne sais pas	(N = 4)	8%	
aucune réponse	(N = 1)		

20. Commentaires

Voir compilation des deux classes de 5e année.

APPENDICE C

TEXTE INTEGRAL DES COMMENTAIRES DES PARENTS

COMMENTAIRES DES PARENTS DU GROUPE INSCRIT EN 1977
(Question 20)

1. C'est un projet très intéressant. Il permet aux enfants d'avoir de l'initiative. Les enfants apprennent à chercher à se documenter. Ils travaillent en groupe et c'est parfait. Je suis favorable et que ça continue à s'améliorer.

2. Je suis satisfaite du projet du fait que les enfants ont beaucoup plus d'outils de travail pour perfectionner leur enseignement que dans notre temps, même si ça ne fait que treize ans d'écart.

3. Je trouve que le projet SAGE est une nouvelle méthode d'enseignement très bonne pour l'enfant, car il apprend à prendre ses responsabilités ce qui est bon pour un enfant. Je trouve aussi que le projet SAGE est une méthode d'enseignement plaisante.

4. Je suis satisfaite du progrès de mon garçon; il y aurait peut-être son écriture mais il me dit qu'il se comprend et je lui demande d'écrire mieux.

5. Le projet SAGE est une très bonne méthode d'enseignement pour le français car depuis que mon enfant en a fait l'expérience il me dit qu'il trouve cela plus intéressant que l'autre méthode car il peut travailler de différente façon, en groupe, seul ou avec le magnétophone à cassettes. Varier son travail, prendre le temps qu'il pense pour faire une unité.

6. J'ai répondu selon je pensais que ce projet est bon dans un certain sens. Je trouve qu'un enfant comme le mien trouve à se

débrouiller un peu seul je suis très satisfaite de ce projet. Il fait son possible dans tout et pour les devoirs le soir moi pour ma part, j'aime encore mieux des leçons à étudier le soir que des devoirs. Merci.

7. J'ai aimé remplir ce projet SAGE parce que sa preuve qu'il apporte attention aux enfants et que ça donne que se cherche que les enfants font à l'école, ça vous aide de qu'est-ce que les enfants sont. Et ainsi ça aide les enfants.

8. Je trouve que deux fois par semaine c'est suffisant. Ce projet SAGE est intéressant pour eux.

9. Le projet est très emballant pour les élèves et je suis certaine qu'un tel projet pourrait s'adapter à chaque élève et à son rythme de travail surtout. C'est exactement le genre de cours que j'aurais aimé suivre. Mon enfant est très content de travailler de cette façon en autant que les notes seront bonnes en fin d'année. Je déplore que mon deuxième fils ne fasse pas de projet SAGE, car je suis sûre qu'il aurait mieux suivi son programme étant un peu lent de nature. Souhaitons que ça continue!... Quant au questionnaire, je déplore énormément que les enfants apprennent à écrire et à lire si mal dans les premières classes, car la lecture et le français en souffre énormément par la suite.

10. J'ai dû remplir le questionnaire avec mon enfant parce qu'il est en mesure mieux que moi de répondre à ces questions. On ne peux pas juger de sa façon de travailler avec seulement le peu de travail qu'il fait à la maison.

11. Si c'est comme je crois, que c'est grâce au projet SAGE que j'ai remarqué l'amélioration dans le langage et le bon français de ma fille, j'encourage la direction à le continuer.

12. Je trouve que mon enfant a plus confiance en lui. Avant il n'aimait pas beaucoup cela faire des devoirs et maintenant c'est tout le contraire on dirait qu'il comprend mieux.

13. Espérant que ce projet SAGE saura améliorer de façon tangible son éducation scolaire pour les années à venir.

14. Elle aime le projet SAGE.

15. Espérant que cela ne sera pas trop vite appris et que plus tard, cela leur restera dans la mémoire, même rendu au secondaire.

16. Mon garçon n'a pas beaucoup de difficulté. Son problème à lui je crois qu'il est trop lent. Il apprend très bien avec ce projet. Je suis très satisfaite. Merci.

17. Je crois que l'enfant apprend à prendre des responsabilités, à se débrouiller plus souvent seul, à travailler en groupe et à respecter le silence de ceux qui travaillent. J'aime beaucoup le SAGE et je crois que pour plus tard l'adaptation au secondaire sera plus facile.

18. Je trouve que ce projet SAGE est très bien expliqué et que cela continue car l'enfant apprend et se débrouille très bien.

19. Vous avez bien fait de faire un questionnaire au sujet des enfants pour savoir leur opinion sur les va-et-vient de la classe.

20. Je suis beaucoup pour le projet SAGE. Ca lui aide beaucoup pour le français. Par exemple, pour les verbes, les adjectifs et ça lui aide beaucoup pour le vocabulaire. Et pour résumer, c'est bien bon pour elle.

21. Le projet manque de travail à la maison comme les devoirs cela aiderait l'enfant à écrire mieux. Si l'on connaîtrait mieux le projet SAGE cela nous aiderait à aider l'enfant dans son travail.

22. J'aime que mon enfant apprenne le projet SAGE cela aide beaucoup et cela apporte une très bonne attention et bien d'autre encore.

23. Il aime travailler le projet SAGE. Dans son bulletin, ses notes ont baissé un peu.

24. J'aime beaucoup ce projet. Il rend l'enfant plus débrouillard.

25. J'aime voir comment ma fille travaille dans le projet SAGE et j'aime beaucoup cela.

26. Mon enfant travaille mieux, il est plus attentif. Il aime mieux aller à l'école.

27. Il n'y a rien à comprendre, il se dit toujours fatigué et dit en avoir trop à faire de ce temps-ci, il me semble fatigué, espérons que ce n'est qu'une passe.

28. Le projet SAGE donne à l'enfant plus de confiance en lui et plus d'assurance en tout. Le projet SAGE les aide à prendre leurs responsabilités et aussi à s'habituer à planifier leur

travail. Je suis contente du travail et de l'évolution de mon enfant dans ce projet, ça lui a grandement aidé à s'extériori-ser. Merci.

29. Je trouve que c'est un bon projet pour moi. Je ne comprend pas beaucoup mais j'espère que je pourrai mieux comprendre avec des efforts. Le questionnaire c'est très bien, j'aime de la manière qu'il nous est présenté.

30. Le projet SAGE est un bon programme. L'enfant est fier d'y participer. Je crois qu'il perçoit son progrès lui-même.

31. Je trouve ce projet très satisfaisant et qu'il y aura continuité pour que ça ne soit pas du temps perdu ou des expériences dans le domaine de l'éducation aux dépens des enfants. J'aimerais peut-être un peu plus d'information.

32. Cette méthode d'enseignement permet à l'enfant de se prendre plus en charge au niveau de ses études, lui apporte plus de confiance en lui-même et lui permet de progresser selon ses capacités.

33. J'aimerais que mon enfant soit aider si le professeur le juge bon la même chose pour aider les autres.

34. Je trouve que mon enfant, depuis qu'elle est au projet SAGE, elle donne plus son idée qu'avant. Elle est plus sûre d'elle-même. Elle a plus confiance en elle. Même je trouve que ça paraît beaucoup à la maison. Elle donne son idée, peut-être trop des fois. Elle fait souvent ce qu'il lui plaît. Elle sait dire non. Et avant elle ne le savait pas le dire. Avant elle disait oui pour pas nous déplaire nous et les autres. Là,

elle s'affirme beaucoup. Je trouve cela bien. Mais nous les parents ont trouve ça changement de voir notre fille comme cela. On s'aperçoit qu'elle n'est plus la même. Je sais pas si c'est à cause du projet SAGE, parce que je sais qu'il lui apprenne à se débrouiller seul, avoir confiance en elle. Je trouve cela bien. Il aurait du avoir cela dans notre temps.

35. Je vous félicite, c'est bien. Je souhaite que ça continue en 5ième et 6ième jusqu'au secondaire. Je vous dit que l'éducation des enfants de nos jours c'est très difficile. Dans l'ensemble c'est bien.

36. Très favorable à ce projet, mais aimerions savoir les commentaires des gens réellement impliqués soit élèves, professeurs, coûts, l'avenir de ce projet dans l'immédiat.

37. Je tiens d'abord à vous féliciter pour le bon travail que vous faites avec nos enfants. Je trouve très intéressant le projet SAGE et jusqu'à date j'y vois beaucoup d'avantages pour les enfants (prise en mains personnelle, autonomie, débrouillardise, plus de facilité d'expression, etc...). Je peux comparer, ayant une fille plus âgée, la différence qui existe entre un enfant qui a fait du SAGE et celui qui n'a pas eu cette chance. Je trouve que SAGE prépare davantage l'enfant pour son apprentissage au secondaire où il sera laissé davantage à lui-même qu'au primaire. En terminant, je souhaiterais que votre projet puisse englober un plus grand nombre d'enfants.

38. Je trouve que cela est très bon pour ma fille, je voudrais que le projet SAGE continu. Pour ce qui est du questionnaire cela me fait plaisir de répondre à vos questions.

39. C'est une très bonne expérience pour les enfants, ça les aide à prendre un peu plus leur responsabilité.

40. Comme le français, elle est meilleure. Je suis contente de ce projet. Des fois elle parle avec ses camarades mais elle parle moins qu'avant. Quand elle prend un magnétophone, quand elle prend les écouteurs, la console, la machine à vues, elle fait attention. Quand elle va porter ses feuilles de travail, quand elle me parle du projet SAGE, elle m'a beaucoup montré pour me faire comprendre.

41. Ma fille prend ce projet très à coeur. Elle me l'explique du mieux qu'elle peut dans son langage mais je ne comprends pas toujours très bien ses explications. Peut-être y parviendrais-je? Merci.

42. Au sujet du projet SAGE, je manque de connaissances et d'expériences. Sur le questionnaire il y a des questions qui auraient besoin d'explications.

43. J'aime ce projet car l'enfant apprend un peu plus vite et donne les efforts qu'il peut donner.

44. Comme toute chose qui m'est inconnue, j'ai eu peur de cette nouvelle façon de travailler. Maintenant, je connais SAGE. Je l'aime. Au départ, je ne comprenais pas comment un enfant pouvait évoluer à l'intérieur de ce système. Nous sommes maintenant rendus au printemps. J'ai suivi au cours de l'année le travail de ma fille. J'en suis fière! D'autre part, je crois que SAGE n'a pas fait évoluer l'enfant plus vite que l'aurait fait le système conventionnel. Merci de votre attention.

45. C'est la première de mes cinq enfants qui fait du projet SAGE et je suis très emballée car il laisse l'enfant libre sans exagérer. J'espère qu'elle en fera encore l'an prochain, car maintenant que je connais le projet je serais décourager de la voir retomber à l'ancienne manière et je crois qu'il en est ainsi pour elle car je parle souvent avec elle et elle est très enthousiaste de ce qu'elle a à faire. Comme la question de faire des devoirs à la maison j'aime mieux qu'elle soit libre, elle se donne des devoirs elle-même en faisant du projet SAGE et elle travaille peut-être davantage. Bravo, que ça continue.

46. Projet SAGE est très intéressant pour les enfants et je souhaite que cela vienne dans plusieurs matières car je crois que l'enfant apprend plus vite et mieux.

COMMENTAIRES DES PARENTS DU GROUPE INSCRIT EN 1976
(Question 20)

1. Je trouve que le projet SAGE est une nouvelle méthode d'enseignement très bonne pour l'enfant, car il apprend à se débrouiller seul et en équipe et il apprend à prendre ses responsabilités ce qui est bon pour un enfant. Je trouve aussi que le projet SAGE est une méthode d'enseignement plaisante.

2. Dans sa façon d'écrire, j'aimerais qu'il s'applique mieux. Car il peut faire mieux, quand il veut. Dans sa façon d'écouter aussi plutôt insatisfait, il pourrait être plus attentif, soit à l'école ou à la maison, car c'est une bonne chose pour lui écouter. Dans sa façon de lire, je trouve qu'il hésite un peu, mais il y a pas de problème trop de ce côté là, mais une petite amélioration ne lui nuirait pas, car l'instruction n'est pas un vice, mais un très grand héritage que l'enfant peut recevoir dans la vie. Car l'école est une bonne chose pour la vie de l'enfant plus tard.

3. Je n'ai pas de commentaire à faire. Elle n'a pas trop de difficulté à comprendre le projet SAGE.

4. Nous sommes satisfaits que notre garçon participe au projet SAGE, car depuis le début en 4e année, il est plus sûr de lui dans tout ce qu'il fait. SAGE lui a apporté beaucoup, il travaille beaucoup plus cette année, il comprend que pour arriver à quelque chose qu'il faut faire beaucoup d'efforts.

5. Pour le moment je trouve que ça va très bien aller s'il peut continuer comme ça. Je ne sais pas si vous êtes de mon avis. Merci.

6. Aucun commentaire. Je suis satisfaite.

7. Mon enfant travaille mieux depuis le projet SAGE. Il est plus attentif et il aime aller à l'école.

8. Moi je dis que les enfants sont très encouragés, je m'aperçois que mon garçon a plus d'entrain et a fait beaucoup de progrès, cela devrait durer tout le temps, moi personnellement je suis très contente de lui mais par contre, je sais qu'il pourrait faire encore mieux. Je vous remercie.

9. Je trouve ce projet très éducatif pour l'enfant. Et ils ont beaucoup plus de devoirs et c'est mieux comme ça.

10. Je trouve que ma fille aime beaucoup le projet SAGE. Elle se dit beaucoup plus heureuse depuis qu'elle en fait. Ma fille dit que c'est surtout dans les verbes que ça l'a aidé. Je n'ai rien contre le projet SAGE vu que ma fille aime tant cela.

11. Je trouve le projet SAGE très intéressant, et mon enfant aime bien ce travail-là aussi. Ce questionnaire est assez bien également. Cependant, je trouve que mon enfant veut en faire trop chaque jour, il est très enthousiaste mais il faut le modérer car il en ferait durant 3 heures. J'apprécierais qu'il y ait une limite pour un travail fait à la maison, le soir.

12. Le projet SAGE semble très intéressant et semble très bien pour apprendre et ce qui est surtout important c'est que mon enfant aime beaucoup cela.

13. Je trouve ce projet très merveilleux et très intéressant, il est fantastique, les enfants travaillent mieux et apprennent

plus vite. Bravo aux maîtresses qui ont la patience de leur montrer. Merci.

14. Cette année je n'ai pas eu l'occasion de participer au réunion, j'en discute quand même avec ma fille, je sais qu'elle fait son possible.

15. Quand l'enfant parle du projet SAGE, il y met beaucoup de coeur, il a l'air de prendre cela au sérieux en même temps comme un genre de pique-nique.

16. J'aime ce projet, parce qu'il m'apparaît que mon enfant va davantage à son rythme. Elle apprend davantage à être débrouillarde, à planifier, à avoir de la méthode, à être autonome. Mais ceci, en autant qu'un enfant se motive par lui-même, et que le professeur ait une surveillance constante sur le travail.

17. Je ne sais rien car je n'ai pas été à aucune réunion.

18. J'ai lu quelques unités et trouvé ça fascinant cette méthode d'apprendre. L'enfant qui travaille seul doit être plus attentif dans son travail. Par exemple, le travail qui se fait avec magnétophone ou encore le travail de recherche. Je trouve ça parfait.

19. Elle ne travaille pas assez, il lui faudrait plus d'aide à l'école m'a-t-elle dit, ici lui donner son livre de lecture en fin de semaine pour lire, donner plus ce qui lui manque pour devoir soit la matière plus faible.

20. Je crois que les enfants devraient avoir plus souvent du travail à faire sur le projet SAGE à la maison. Votre questionnaire est très intéressant.

21. D'après moi, le projet SAGE je ne suis pas très au courant, mais cependant mon enfant est très nerveux pour une raison que je ne connais guère. Mais je crois que pour lui ce serait mieux que ses camarades l'aident afin qu'il puisse mieux être dans sa peau. D'après moi je crois que le fait que ce soit un professeur qui lui dit quoi faire ça le rend complètement nerveux. Il est trop gâté c'est pourquoi pour en tirer le meilleur de lui-même il faudrait le prendre surtout en douceur. Merci de votre compréhension.

22. Pour moi le projet SAGE n'a pas d'importance pour mon fils, car il ne va pas mieux. Mais il y a un petit changement dans ses examens, car il a augmenté un peu.

23. Pour faire suite aux questions 12 et 13, depuis un mois environ que mon enfant apporte des unités à la maison, je trouve qu'il prend plus conscience de l'importance de ce projet. Il consacre de lui-même chaque jour, même la fin de semaine une période de son temps à ce travail.

24. J'ai répondu oui à la question 16 et 17 à la condition que son camarade soit capable de lui montrer.

25. J'aime bien ce projet car l'enfant comprend mieux son travail et fait les efforts voulus pour apprendre.

26. Je me pose beaucoup de points d'interrogation sur l'ensemble du projet SAGE. Je ne doute pas que rendu au secondaire et à l'âge de 12 ans c'est la façon idéale de prendre les responsabilités d'étude et d'apprentissage dans la façon que l'élève doit se prendre en main pour les travaux qu'il fera de lui-même et quand ça lui dira de les faire en autant qu'il sera limité pour les remettre à temps voulu.

Ce que je déplore le plus, c'est qu'à l'âge où il s'amuse encore à 10 ans il faut déjà qu'il prenne des responsabilités d'adultes. Je trouve cela trop jeune pour l'obliger à faire le choix des travaux scolaires qu'il doit faire à tous les jours même s'il doit remettre l'ensemble de son travail dans un temps limité, le plus facile s'exécute d'abord et quand vient le plus difficile ou ce qui demande un peu plus d'effort, l'enfant car c'est quand même un enfant, refuse de fonctionner.
J'aime beaucoup plus l'ancienne méthode, qui n'a jamais été prouvée qu'elle était mauvaise à ce que le professeur dicte à l'enfant ce qu'il doit faire et comment il doit le faire, je trouve que mon enfant se sentirait plus sécure s'il sentait l'encadrement éducatif plus près de lui et non laisser à sa trop grande liberté de décisions, c'est jeune 10 ans. Bientôt on exigera que nos jeunes raisonnent en adultes et lorsqu'ils seront adultes on sera surpris qu'ils agissent comme des enfants faute de n'avoir pas eu d'enfance lorsqu'ils étaient jeunes.
Sans être complètement d'accord sur tout l'ensemble de SAGE, j'attends avec beaucoup d'impatience les résultats à long terme, est-ce l'air moderne de notre vie qui nous amène à penser à de tels systèmes, bientôt on n'aura plus besoin de se déplacer pour apprendre, on aura qu'à ouvrir la télé, et sélectionner les cours de notre choix.

27. 7- Je crois que le projet SAGE lui a redonné confiance pour la lecture.
9- Il aime passer les tests.
10- Je trouve que faire des corrections de dictée, de l'analyse et le projet SAGE aident pour le français. Ce serait important pour lui.
14- Il ne comprend pas toujours clairement ce que certaines

parties des unités demandent comme travail. (Il a besoin d'explications).
18a)- Il fait des phrases incomplètes en premier. Ex.: j'ai fait...devoirs. Si on le remarque il se reprend bien assez souvent. Il a commencé cela depuis à peu près un an.
18b)- Il fait beaucoup de fautes. Il fait les mêmes fautes à la fin de la semaine qu'au début.
18d)- La lecture est mieux. Je crois que ce projet demande assez de travail pour lui aider.

28. Je suis plutôt réticente sur la façon de poser les questions. On laisse clairement supposer que si l'enfant a fait des progrès ou non c'est à cause du projet SAGE. Qu'on parle de la façon d'écouter, de parler, de lire ou d'écrire, il y a tout l'environnement de l'enfant qui influence (les camarades, la famille, la télévision, etc...).
Il est regrettable qu'à cause de restriction de budget, les enfants soient obligés de presque recopier certaines unités; ce qui peut être pour beaucoup d'enfants une cause de nervosité et une dépense inutile d'énergie. Si on veut continuer le projet, c'est un point qu'il faudra reconsidérer.
Je me pose beaucoup de questions sur ce projet et je pense qu'une réunion d'informations avec les membres de l'INRS et les enseignants serait intéressante.
Questions 16 et 17. Les enfants peuvent très bien se rendre service entre eux au point de vue du matériel, c'est très bien également de les faire travailler en équipes. Quant à aider un enfant ou vice-versa, à remplir son unité, ce n'est pas la tâche de l'enfant.

29. Je suis très satisfaite. Merci.

30. Je pense qu'elle se débrouille mieux qu'avant et que le projet SAGE est un très bon système éducatif pour l'élève et ce questionnaire nous renseigne sur le projet un peu plus.

31. Je suis satisfaite de ma fille.

32. Le projet SAGE je trouve que ça la débrouille plus. Les questions sont très intéressantes.

33. Je suis contre le projet SAGE pour la raison que l'enfant a trop d'unités à faire pour passer son année surtout quand les enfants les commencent au mois d'octobre et que les professeurs nous disent que ça leur prend aux élèves 149 unités de faites pour monter son année. J'espère que vous comprendrez qu'en plus de le lire et le faire il faut qu'il transcrive tout ou presque dans un autre cahier je trouve que ce n'est pas raisonnable et que vous tannez l'enfant. Vous devriez leur en donner moins à faire pour monter leur année soit 149 unités comme vous le demandez ou qu'à l'école on leur donne que ça à faire. Alors pour vous cela n'est pas possible. Mais pour l'enfant non plus ce n'est pas possible de continuer ainsi. Je peux vous dire que si ça ne change pas l'an prochain, elle fera une année normale avec un professeur qui comprend les enfants.

ANNEXE 5

ANALYSE DES PROGRES EN LECTURE

Yves Bégin

Dans son livre *Human Characteristics and School Learning*, Benjamin S. Bloom[1] développe la thèse que le niveau de compréhension en lecture atteint par l'enfant entre l'âge de 6 à 10 ans est probablement le meilleur indicateur identifié par la recherche à l'heure actuelle de la capacité acquise par l'enfant de tirer parti à son avantage du système scolaire[2].

L'habileté à comprendre ce qu'il lit est importante pour l'enfant, non seulement pour l'apprentissage de sa langue maternelle, mais aussi pour l'apprentissage des mathématiques et des sciences. En font foi les fortes corrélations qui existent entre les mesures de compréhension en lecture et les mesures de rendement scolaire dans ces matières[3].

C'est la raison qui nous a amenés à remplacer la mesure du rendement en français par une mesure de la compréhension en lecture en 1977-1978.

Nous avons utilisé le test construit par Jean Vachon[4] pour les groupes des huit, neuf et dix ans. Seule la deuxième partie

---

1 Bloom, Benjamin S., *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill, 1976.

2 Bloom, Benjamin S., *op. cit.*, p. 48.

3 Bloom, Benjamin S., *op. cit.*, pp. 51-52.

4 Vachon, J., *Tests Vachon*. Lecture: Vocabulaire et compréhension, 3e, 4e et 5e années (groupes des 8, 9 et 10 ans), Lidec Inc., Montréal.

de l'instrument a été administrée aux étudiants. Cette seconde partie porte spécifiquement sur la compréhension, alors que la première porte sur le vocabulaire. L'instrument a été administré à deux classes d'élèves de quatrième année de l'école expérimentale et à une classe témoin choisie dans une autre école de la même commission scolaire. Le même instrument a aussi été administré à deux classes d'élèves de cinquième année de l'école expérimentale et à une classe témoin de même niveau. A noter que, se retrouvent dans les classes expérimentales de ce niveau des élèves qui en étaient à leur seconde année dans le système individualisé ("Vieux SAGE").

Pour l'année 1976-1977, l'interprétation des progrès accomplis[1] avait été rendue difficile, par le fait que l'administration n'avait pas été effectuée en même temps dans toutes les classes au début de l'année scolaire. En 1977-1978, nous avons remédié à cet inconvénient. De plus, c'est un chercheur de l'INRS-Education qui a administré l'instrument dans toutes les classes, au début et à la fin de l'expérience.

Le but poursuivi était de vérifier l'hypothèse suivante: l'élève fera autant de progrès dans l'apprentissage des matières scolaires dans une classe SAGE que dans une classe où prévaut l'enseignement collectif. Le tableau 1 donne les moyennes et les écarts types obtenus au début et à la fin de l'année scolaire. Le même tableau montre (valeur et probabilité) que tous les groupes ont fait des progrès significatifs au cours de l'année, si l'on

---

1 Voir Cormier, Roger A., Hamel, Lucie. *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire.* Projet SAGE. Année 1976-1977, Document R-125 de l'INRS-Education, pp. 17 à 20.

	Groupes	N	Pré-test M	Pré-test σ	Post-test M	Post-test σ	Différence entre moyennes	Valeur t	Probabilité
4e année	SAGE - 4e	52	15.65	6.73	21.35	7.15	5.70	-5.58	.000***
	Témoin - 4e	17	16.53	5.49	19.71	6.51	3.18	-2.39	.029*
5e année	SAGE - 5e	42	21.17	6.45	24.86	7.99	3.69	-5.49	.000***
	"Vieux SAGE" - 5e	28	20.54	6.69	24.79	7.80	4.25	-5.18	.000***
	"Nouveaux SAGE" - 5e	14	22.43	5.98	25.00	8.67	2.57	-2.22	.045*
	Témoin - 5e	23	21.35	8.04	23.61	9.16	2.26	-2.14	.044*

*significatif à $p \leq .05$

***significatif à $p \leq .000$

TABLEAU 1. Compréhension en lecture
Comparaisons des résultats du pré-test au post-test

prend comme seuil du niveau de signification une valeur plus petite ou égale à 5% ($p \leq .05$).

Nous avons aussi effectué une analyse de covariance entre les groupes expérimentaux et témoins. Les résultats de cette analyse sont consignés au tableau 2. Ces résultats montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes expérimentaux et témoins (modèle C). Cette affirmation se vérifie pour les élèves de quatrième et pour les élèves de cinquième année. L'on parvient à la même conclusion lorsque l'on compare les élèves de la classe témoin de cinquième année aux élèves de cinquième année qui ont une expérience de deux ans dans SAGE ("Vieux SAGE"). L'on peut donc conclure que l'hypothèse est confirmée.

A l'examen du tableau 1, le lecteur pourra constater que la probabilité d'attribution au hasard des progrès accomplis est extrêmement faible ($p < .000$) dans les groupes SAGE-4e, SAGE-5e et "Vieux SAGE", tandis que cette probabilité est plus grande que un pour cent ($p > .01$) dans les groupes témoin-4e, témoin-5e et "Nouveaux SAGE" de 5e année.

Suite à cette constatation, une analyse individualisée des progrès accomplis dans les diverses classes et groupes entre le début et la fin de l'année scolaire a été effectuée. On trouvera les résultats de cette analyse dans les graphiques 1 et 2 et dans le tableau 3.

Dans l'examen des progrès individuels, la notion de *progrès sensible* a été utilisée, comme en fait foi le titre du tableau 3. Cette notion de *progrès sensible* requiert des explications.

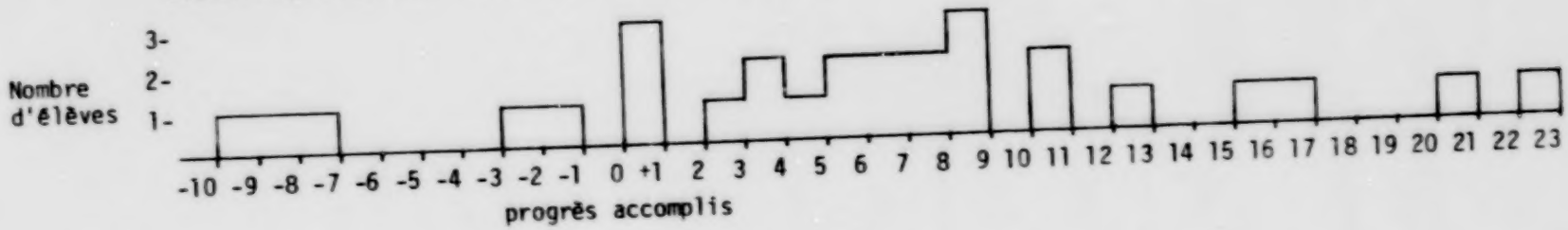
Groupes comparés	Valeur au test F_β	Valeur au test F_μ	Probabilité
4e année 2 classes expérimentales VS 1 classe témoin	.580	1.432	.449 .236
5e année 2 classes expérimentales VS 1 classe témoin	.274	1.401	.703 .241
5e année "Vieux SAGE" VS 1 classe témoin	.02	2.766	.889 .103

TABLEAU 2. Résultats de l'analyse de covariance au test de compréhension en lecture

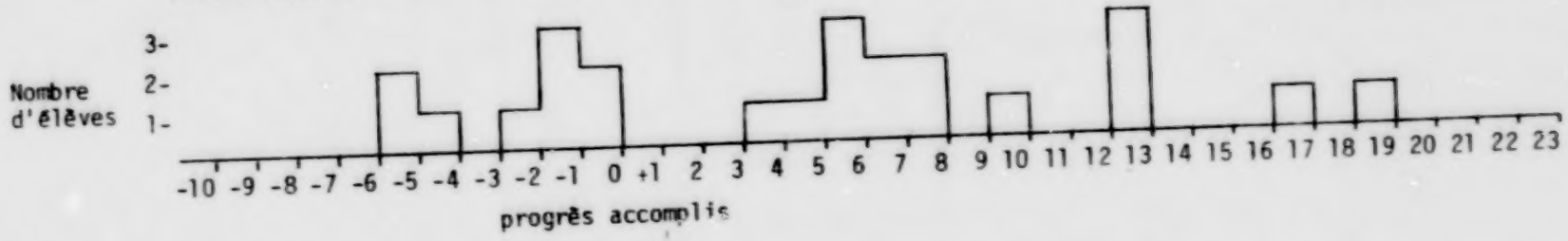
Lorsque l'on examine les normes élaborées par Vachon[1] pour son instrument, on constate qu'un progrès de quatre points en compréhension permet à un élève de conserver (tout au moins) son rang centile en passant de la quatrième à la cinquième année. Un progrès de cinq points lui permet donc de hausser son rang de quelques centiles, tandis qu'un progrès de trois points lui fait perdre

1 Vachon, J., *op. cit.*, pp. 34 et 37.

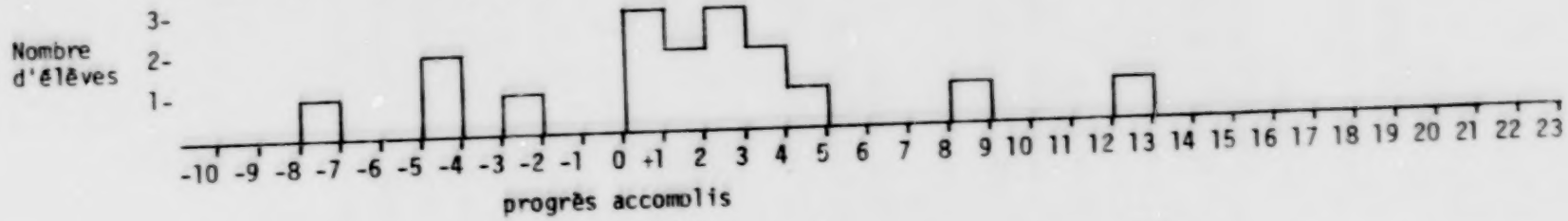
Classe expérimentale 1 SAGE (4e année) (n = 28)



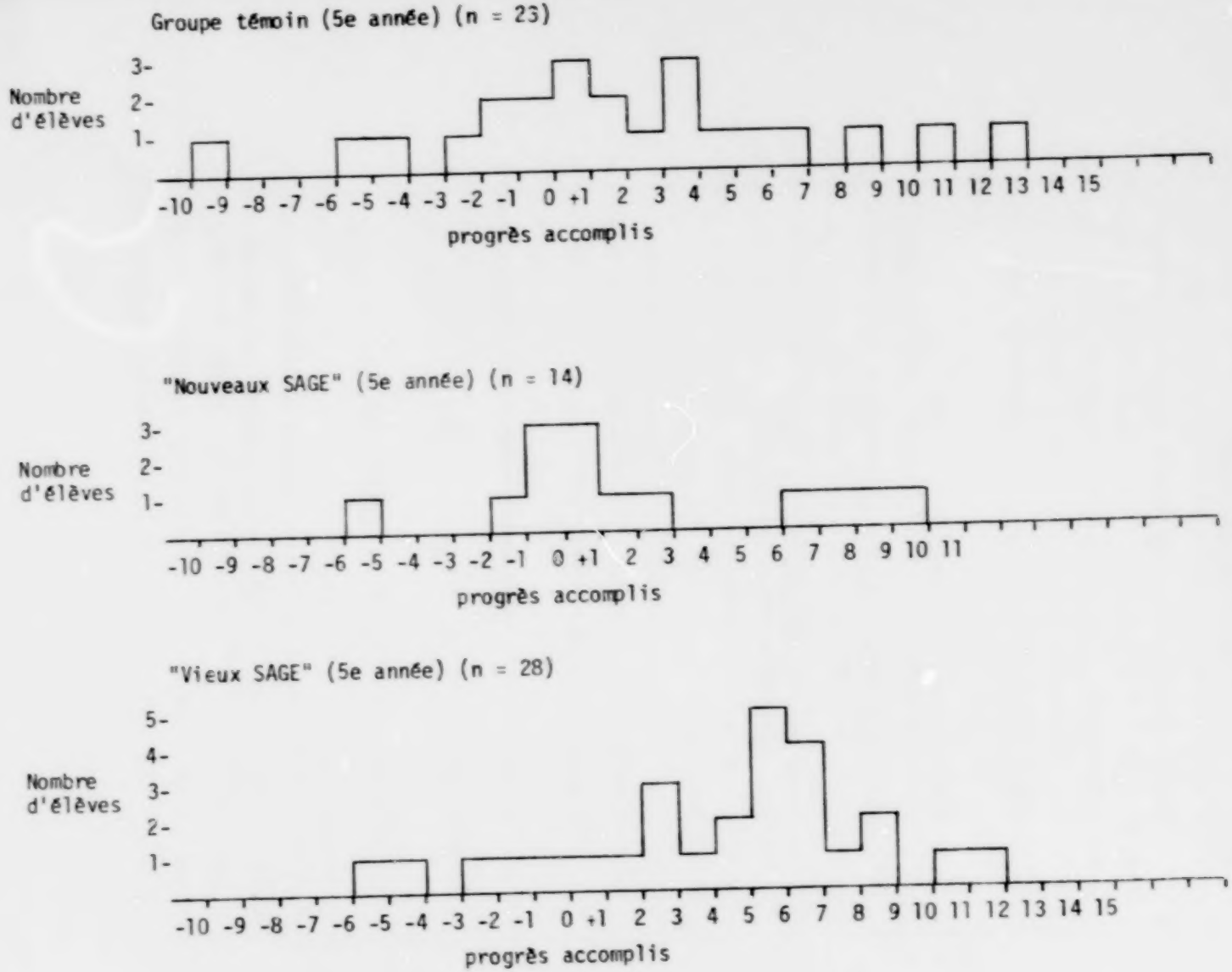
Classe expérimentale 2 SAGE (4e année) (n = 24)



Classe témoin (4e année) (n = 17)



GRAPHIQUE 1. Distribution des progrès accomplis en français (lecture) par les élèves des classes SAGE et ceux de la classe témoin de 4e année



GRAPHIQUE 2. Distribution des progrès accomplis en français (lecture) par les "Vieux SAGE", les "Nouveaux SAGE" et les élèves de la classe témoin de 5e année

Classes et groupes expérimentaux (SAGE)	
- SAGE - 4e année - classe 1: (n = 28)	61%
- SAGE - 4e année - classe 2: (n = 24)	58%
- SAGE - 5e année - classe 1: (n = 22)	45%
- SAGE - 5e année - classe 2: (n = 20)	50%
- Groupe des "Vieux SAGE" - 5e: (n = 28)	57%
- Groupe des "Jeunes SAGE" - 5e: (n = 14)	29%
Classe témoins	
- 4e année (n = 17):	18%
- 5e année (n = 23):	27%
Ensemble des quatre (4) classes SAGE: (n = 94)	54%
Ensemble des deux (2) classes témoins: (n = 40)	23%

TABLEAU 3. Pourcentage d'élèves ayant accompli des *progrès sensibles* en lecture (progrès de 5 points et plus)

quelques centiles. À l'aide de cette constatation, un *progrès sensible* a été défini opérationnellement comme un progrès de cinq points ou plus effectué par les élèves de quatrième et de cinquième années sur le test de compréhension de Vachon. Bien que cette définition ait un caractère arbitraire (elle ne s'appliquerait pas aux élèves de troisième année, qui font, en moyenne, des progrès plus considérables selon les normes de Vachon), elle aide à percevoir des tendances qui se dessinent dans les résultats obtenus.

Quelles sont ces tendances? Elles sont bien illustrées par les deux derniers pourcentages qui apparaissent au tableau 3: alors que, dans les deux classes témoins, moins du quart des élèves (23%) font des *progrès sensibles*, plus de la moitié (54%) des étudiants font des progrès de cet ordre de grandeur dans les quatre classes expérimentales, soit 57 élèves sur 94.

Le seul sous-groupe qui fait exception à ce tableau d'ensemble est celui des "jeunes" SAGE, c'est-à-dire, les élèves qui sont entrés dans SAGE en cinquième année. Les progrès accomplis dans ce sous-groupe sont très semblables à ceux des élèves du groupe témoin, comme en témoignent le tableau 1 et le graphique 2. Le système ne semble avoir exercé aucun effet sensible sur l'apprentissage de la lecture en ce qui concerne cette clientèle.

Le test Vachon a été administré à une classe additionnelle dont il n'a pas été fait mention jusqu'ici, dans cet exposé, parce que son caractère spécial ne permet pas de la comparer aux autres. Les autorités de l'école avaient regroupé dans cette classe des élèves de quatrième année avec des élèves de troisième année accusant des performances supérieures à leur niveau d'âge en lecture. Chaque sous-groupe devait en principe poursuivre son propre pro-

gramme d'étude. Or le test de compréhension de Vachon montre (voir tableau 4) que le sous-groupe des élèves de troisième année était de beaucoup supérieur à l'autre sous-groupe, et cela, dès le début de l'année scolaire. L'écart entre les sous-groupes était si considérable, qu'il semble avoir posé des problèmes de fonctionnement au sous-groupe le plus faible. C'est lui qui a fait les frais du regroupement. Le tableau 4 montre en effet que c'est le seul sous-groupe d'élèves SAGE qui n'a pas effectué de progrès significatifs en lecture au cours de l'année.

RESUME ET CONCLUSION

L'hypothèse à l'effet que l'élève fera autant de progrès dans l'apprentissage de la lecture dans une classe SAGE que dans une classe où prévaut l'enseignement collectif est confirmée. Il semble même qu'un plus grand nombre d'élèves peuvent faire des *progrès sensibles* dans une classe SAGE. Un *progrès sensible* a été défini comme un progrès permettant à un élève d'améliorer son rang centile au cours d une année. Une analyse des progrès individuels a permis de montrer que la majorité des élèves (54%) ont fait des progrès sensibles dans les classes SAGE, alors que, dans les classes témoins, moins du quart (23%) des élèves ont affiché de telles performances. Cette différence est peut être attribuable au fait que la lecture est utilisée systématiquement comme moyen de transmission des apprentissages dans une classe SAGE.

Groupe	N	M	σ	M	σ	M_d	Valeur au test t	Probabilité
classe expérimentale spéciale	25	18.80	6.01	22.28	7.88	3.48	-3.36	.003**
sous-groupe 1 de la classe spéciale (élèves de 3e année)	9	23.00	4.82	29.00	6.12	6.00	-3.55	.008**
sous-groupe 2 de la classe spéciale (élèves de 4e année)	16	16.44	5.37	18.50	6.08	2.06	-1.72	.107
classe témoin	17	16.53	5.49	19.71	6.51	3.18	-2.39	.029*

*significatif à $p \leq .05$
**significatif à $p \leq .01$

TABLEAU 4. Comparaisons des résultats obtenus au pré-test et au post-test dans une classe SAGE regroupant des élèves de deux niveaux d'âge (3e et 4e années)

ANNEXE 6

ANALYSE DES PROGRES EN MATHEMATIQUES

Lucie Hamel

En 1977-78, les unités de mathématiques du projet SAGE n'étaient pas en circulation à l'école Saint-Sauveur. Cependant, afin de maintenir la continuité avec les années précédentes d'évaluation, un test de mathématiques a été administré aux élèves de 4e et 5e année de l'école expérimentale ainsi qu'à leur classe témoin respective. Ce test constitue, en quelque sorte, une matière "témoin"; un test spécifique à chaque niveau a été administré.

L'analyse de covariance a été appliquée au test "mathématiques" (tableau 1). Les résultats indiquent que le modèle C constitue l'explication des phénomènes observés (les tests $F(\beta)$ et $F(\mu)$ étant tous deux non significatifs). Le modèle C signifie que, si toutes les autres sources de variations sont contrôlées, les différences rencontrées au post-test entre les moyennes non ajustées seraient dues à des différences du début de l'année. Ces explications valent pour les deux classes expérimentales de 4e année par rapport à la classe témoin, pour les deux classes expérimentales de 5e année par rapport à la classe témoin et pour les "vieux" SAGE (c'est-à-dire les élèves de 5e année qui en sont à leur deuxième année d'expérimentation) en comparaison avec la classe témoin de 5e année. Il semble donc que les élèves du projet SAGE font autant de progrès que les élèves des groupes témoins du moins selon les tests de mathématiques qui furent utilisés; l'hypothèse 2 est donc confirmée.

Des tests "t" ont été effectués entre le début et la fin de l'année scolaire au niveau des classes expérimentales de 4e et de 5e année et des classes témoins correspondantes, de même que pour

Classes	F(β)	p	F(μ)	p	Signification
4e (Total) EXP VS TEMOIN	1.700	.195	.005	.946	0
5e (Total) EXP VS TEMOIN	2.269	.137	1.259	.266	0
"Vieux" SAGE VS TEMOIN	2.798	.101	.528	.471	0

0 : F(β) non significatif F(μ) non significatif → modèle C

* : F(β) non significatif F(μ) significatif → modèle B

- : F(β) significatif → modèle A (pas de base statistique permettant d'effectuer des comparaisons)

TABLEAU 1. Résultats de quelques analyses de covariance effectuées sur le test "mathématiques"

le groupe composé des élèves de 5e année qui en sont à leur deuxième année d'expérimentation (les "vieux" SAGE). Le tableau 2 indique que tous les groupes, tant expérimentaux que témoins, ont fait des progrès significatifs, entre le début et la fin de l'année scolaire, au test "mathématiques". Ces gains significatifs ne constituent pas une nouveauté puisque le même phénomène s'était déjà produit en 1976-77, 1975-76 et 1974-75. Il semble donc que tous les "genres" d'enseignement rencontrés lors de l'évaluation du projet SAGE aient permis aux élèves de faire des progrès significatifs au test de "mathématiques" utilisé.

Classes	M_d	α_d	M_f	α_f	N	t	p
4e Expérimental	13.84	5.68	17.84	6.93	76	-7.71	.000*
4e Témoin	14.60	4.27	18.50	6.78	20	-4.10	.001*
5e Expérimental	16.02	4.57	20.96	5.41	46	-8.90	.000*
5e Témoin	17.50	5.32	21.23	7.61	22	-3.94	.001*
"Vieux" SAGE	15.35	3.86	20.00	4.86	31	-6.35	.000*

*significatif à $p \leq .05$

M_d : Moyenne début année
α_d : écart type de M_d
M_f : Moyenne fin année
α_f : écart type de M_f
N : nombre d'élèves
t : valeur du test "t"
p : probabilité

TABLEAU 2. Résultats de quelques tests "t" pairés effectués entre le début et la fin de l'année scolaire au test "mathématiques"

En résumé, mentionnons que l'analyse de covariance nous a permis de confirmer l'hypothèse 2, c'est-à-dire que les élèves du projet SAGE ont fait autant de progrès dans les tests de "mathématiques" utilisés que les élèves des classes témoins.

ANNEXE 7

ESSAI DE MESURE OBJECTIVE DE L'ESTIME DE SOI DES ELEVES SAGE

Lucie Hamel

Le test "estime de soi"[1] indique jusqu'à quel point un individu a une image positive de lui-même. Le test comporte 26 questions portant sur diverses facettes de l'image de soi, telles: la confiance en soi, l'attitude générale dans la vie quotidienne, les réactions face à des reproches, les réactions face à un événement, etc... Le test a été administré au groupe expérimental formé des deux (2) classes de 4e année, de la classe de 3e-4e année et des deux (2) classes de 5e année ainsi qu'au groupe témoin formé d'une (1) classe de 4e année et d'une (1) classe de 5e année.

Les résultats de l'analyse de covariance appliquée à ce test (tableau 1) indiquent que le modèle C constitue l'explication des différences rencontrées au post-test entre: les trois (3) classes de 4e année (y compris celle de 3e-4e année) comparées à la classe témoin de 4e année, les deux (2) classes de 5e année comparées à la classe témoin de 5e année et l'ensemble des classes expérimentales comparées à l'ensemble des classes témoins. Rappelons que le modèle C signifie que, si toutes les autres sources de variation sont contrôlées, les différences rencontrées à la fin de l'année entre les moyennes non ajustées sont dues à des différences du début de l'année. Il semble donc que les élèves de l'école expérimentale obtiennent à la fin de l'année des scores relativement comparables à ceux obtenus par les élèves de l'école témoin.

---

1 Il s'agit d'une traduction de la première échelle du "Self-Esteem Inventory" de S. Coopersmith. Pour plus d'information sur l'utilisation de cet instrument, voir le Document R-085 de l'INRS-Education, pp. 8 et 9. Voir aussi l'appendice 3, pp. 266-279 du même document R-085.

Classes	F(β)	p	F(μ)	p	Signification
4e (total) EXP VS TEMOIN	.044	.834	.068	.795	0
5e (total) EXP VS TEMOIN	2.345	.131	3.145	.081	0
"Vieux" SAGE VS 5e TEMOIN	3.388	.072	2.599	.113	0
4e+5e (total) EXP VS 4e+5e TEMOIN	.673	.413	.365	.546	0

0 : F(β) non significatif F(μ) non significatif → modèle C

* : F(β) non significatif F(μ) significatif → modèle B

\- : F(β) significatif → modèle A (pas de base statistique permettant d'effectuer des comparaisons)

TABLEAU 1. Résultats de quelques analyses de covariance effectuées sur le test "estime de soi"

Le tableau 2 fait état des résultats aux tests "t" pairés effectués entre le début et la fin de l'année scolaire pour les groupes de 4e et 5e année ainsi que pour l'ensemble des classes. Nous y voyons que le groupe expérimental de 4e année, l'ensemble du groupe expérimental et l'ensemble du groupe témoin ont fait des hausses de gains significatives entre le début et la fin de l'année scolaire.

Classes	M_d	α_d	M_f	α_f	N	t	p
4e Expérimental	17.0	3.3	18.5	3.3	75	-3.90	.000*
4e Témoin	17.6	3.4	18.6	3.7	20	-1.14	.268
5e Expérimental	18.2	3.9	17.6	5.0	42	1.00	.324
5e Témoin	17.2	3.6	18.4	3.4	25	-1.87	.074
"Vieux" SAGE	18.5	3.5	18.0	4.8	28	.89	.382
4e+5e (total) Expérimental	17.4	3.5	18.2	4.0	117	-2.28	.024*
4e+5e (total) Témoin	17.4	3.5	18.5	3.5	45	-2.14	.038*

* significatif à $p \leq .05$

M_d: Moyenne début année
α_d: écart type de M_d
M_f: Moyenne fin année
α_f: écart type de M_f
N : nombre d'élèves
t : valeur du test "t"
p : probabilité

TABLEAU 2. Résultats de quelques tests "t" pairés effectués entre le début et la fin de l'année scolaire

La hausse significative enregistrée à l'intérieur du groupe expérimental de 4e année semble être due principalement à une hausse significative de ce test dans le sous-groupe des élèves de 4e année de la classe expérimentale de 3e-4e année. La hausse significative notée à l'intérieur de l'ensemble du groupe témoin semble être due à une légère tendance à la hausse (non significative) des scores de ce test dans la classe témoin de 4e année et dans celle de 5e année. A l'intérieur du groupe expérimental la tendance est d'être légèrement à la baisse chez les élèves de 5e année (baisse non significative) et à la hausse chez les élèves de 4e année, cette hausse dans ce dernier cas, étant significative.

Il nous semble difficile d'expliquer pourquoi les élèves de 4e et 5e année du groupe témoin ont une légère tendance à hausser leur moyenne au test "estime de soi" entre le début et la fin de l'année, et pourquoi, chez le groupe expérimental, les élèves de 4e année hausse leur taux d'une façon significative et les élèves de 5e année subissent une légère baisse non significative. Nous ne pouvons qu'émettre certaines hypothèses: les élèves débutant dans le projet SAGE se sentent, peut-être, particulièrement valorisés de travailler selon une méthode qui leur apparaît nouvelle, les élèves de 5e année, eux, y sont déjà habitués, c'est pourquoi leur taux n'augmenterait pas (même on y voit une légère baisse non significative); cependant, au niveau de l'ensemble du groupe tant expérimental que témoin, nous pouvons émettre, sous toute réserve, que l'attitude de l'enseignant, les camarades, le climat de l'école ont peut-être influencé cette hausse significative signalée entre le début et la fin de l'année.

Concluons, en mentionnant que selon les résultats de l'analyse de covariance (tableau 1), l'hypothèse 3 n'est pas confirmée, les élèves des classes du projet SAGE ne s'estiment pas davantage que ceux des classes témoins.

REFERENCE

COOPERSMITH, S. *The antecedents of Self-Esteem.* San Francisco: Freeman W. H. Co., 1967.

ANNEXE 8

ESSAI DE MESURE OBJECTIVE DE L'ANXIETE ENGENDREE PAR L'USAGE DE TESTS

Lucie Hamel

Le test TASC (Test Anxiety Scale for Children)[1] vise à mesurer l'anxiété de l'élève face aux tests. Les scores bruts doivent être interprétés ainsi: plus un score est élevé, plus l'élève est anxieux vis-à-vis les tests. Le test a été administré aux deux classes expérimentales de 4e année, à la classe de 3e-4e année, aux deux classes expérimentales de 5e année et à la classe témoin de 4e année ainsi qu'à la classe témoin de 5e année.

L'analyse de covariance a été appliquée à ce test. Au tableau 1, nous voyons que le modèle B constitue l'explication de l'analyse de covariance appliquée entre l'ensemble des élèves de 4e année de l'école expérimentale et la classe témoin de 4e année, de même qu'entre l'ensemble des élèves de l'école expérimentale et ceux de l'école témoin. Le modèle B signifie que, si toutes les autres sources de variation sont contrôlées, les différences rencontrées au post-test entre les moyennes non ajustées seraient dues à l'expérimentation. Il semble donc que le groupe témoin formé par les élèves de 4e année ait un taux d'anxiété face aux tests, à la fin de l'année, qui est significativement supérieur à celui du groupe expérimental; il en est de même pour l'ensemble du groupe témoin comparé à l'ensemble du groupe expérimental. De plus, si nous comparons, à l'aide de tests "t" pairés, les résultats obtenus au début et à la fin de l'année scolaire (tableau 2), nous voyons que le groupe expérimental de 4e année et l'ensemble du

---

1 Cet instrument a été élaboré par S. B. Sarason et autres chercheurs. Pour plus d'information sur l'utilisation de cet instrument, voir le document R-085 de l'INRS-Education, pp. 9 et 10.

Classes	M_d	α_d	M_f	α_f	N	t	p
4e Expérimental	11.51	7.85	8.96	6.59	75	3.05	.003*
4e Témoin	13.05	5.58	12.75	7.16	20	.22	.827
5e Expérimental	10.26	6.96	8.70	6.08	42	1.45	.154
5e Témoin	13.80	7.99	12.64	6.10	25	1.08	.291
"Vieux" SAGE	11.68	7.60	9.00	6.46	28	2.47	.020*
4e+5e(Total) Expérimental	11.06	7.54	8.86	6.39	117	3.33	.001*
4e+5e(Total) Témoin	13.47	6.35	12.69	6.52	45	.93	.359

*significatif à $p \leq .05$

M_d : Moyenne début année
α_d : écart type de M_d
M_f : Moyenne fin année
α_f : écart type de M_f
N : nombre d'élèves
t : valeur du test "t"
p : probabilité

TABLEAU 2. Résultats de quelques tests "t" pairés effectués entre le début et la fin de l'année au test TASC

Par ailleurs, il semble que les élèves qui débutent le projet SAGE en 5e année sont plus anxieux que les élèves de 4e année et les "vieux" SAGE. Ceci peut s'expliquer par le fait que les unités d'enseignement et d'apprentissage de ce niveau nécessitent des prérequis que certains élèves n'ont peut-être pas, que la démarche dans les unités ne leur est pas familière et enfin, que ces élèves se sentent un peu "en retard" (quant aux unités) par rapport aux "vieux" SAGE.

L'hypothèse 4 est donc confirmée pour les élèves de 4e année et pour l'ensemble des élèves du groupe expérimental, ces élèves ayant un taux d'anxiété face aux tests significativement moins élevé que celui des groupes témoins correspondants. Cependant, l'hypothèse n'est pas vérifiée en ce qui concerne les élèves de 5e année du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe témoin.

REFERENCE

SARASON, S. B. et alii. *Anxiety in Elementary School Children.* New York: John Wiley and Sons, Inc., 1960.

ANNEXE 9

ESSAI DE MESURE OBJECTIVE DE L'ATTITUDE FACE A L'ECOLE

Lucie Hamel

Le test "attitude face à l'école" a été administré au début et à la fin de l'année scolaire 1977-1978 aux cinq (5) classes expérimentales (deux (2) classes de niveau de 4e année, une (1) classe de 3e-4e année et deux (2) classes du niveau de 5e année) et aux deux (2) classes témoins (une (1) classe de 4e année, l'autre de 5e année). Ce test vise à étudier les possibles changements qui pourraient survenir, par l'introduction d'un nouveau système d'enseignement, dans les attitudes des élèves face à l'école. Le test se compose de 81 questions réparties en cinq (5) sous-tests[1]: le premier (36 items) porte sur le comportement de l'enseignant et se subdivise en trois (3) parties: façon d'enseigner ("mode of instruction"), autorité et contrôle ("authority and control") et relations interpersonnelles avec les élèves ("interpersonal relationships with pupils"); le deuxième (10 items) concerne l'apprentissage ("learning") de l'élève; le troisième (11 items), la structure sociale et le climat dans lequel l'élève étudie; le quatrième (12 items) les pairs et le dernier sous-test (12 items) concerne l'attitude de l'élève face à l'école considérée d'une façon générale.

Le tableau 1 fait état des résultats significatifs des analyses de covariance effectuées entre les groupes et certains sous-

---

1 Pour de plus amples renseignements, consulter: Instructional Objectives Exchange *Attitude toward School*, grades K-12, revised Edition, 1972 (pp. 78-82). Voir aussi les documents R-106 (pp. 95-101) et R-125 (pp. 63-85) de l'INRS-Education.

Sous-test	Classes	F(β)	F(μ)	p
Façon d'enseigner	Classe de 3e-4e année VS Témoin 4e année	.201	6.701	.657 .013(EXP)
Relations interpersonnelles avec les élèves	Ensemble 5e année exp VS Témoin 5e année	.797	4.765	.375 .033(TEMOIN)
Apprentissage	Ensemble 5e année exp VS Témoin 5e année	.152	10.634	.698 .002(EXP)
Structure sociale et climat	Ensemble 5e année exp VS Témoin 5e année	.960	4.940	.331 .030(EXP)
Général	Classe 3e-4e année VS 4e année	.335	4.589	.566 .038(TEMOIN)
	Ensemble élèves exp moins élèves de 3e année VS ensemble témoin	1.467	4.500	.228 .036(EXP)
Score total	Classe de 3e-4e année VS Témoin 4e année	.060	4.120	.908 .049(TEMOIN)

TABLEAU 1. Résultats significatifs des analyses de covariance nous permettant d'opter pour le modèle B en tant qu'explication des différences observées au post-test

groupes pour chacun des sous-tests et pour l'ensemble du test. Ces résultats significatifs ne concernent que le modèle B, celui-ci signifiant que, si toutes les sources de variation sont contrôlées, les différences rencontrées à la fin de l'année entre les moyennes non ajustées sont dues à l'expérimentation. Nous avons dû trier les résultats, vu leur grand nombre. Le tableau 2, pour sa part, contient les tests "t" pairés effectués entre le début et la fin de l'année scolaire. Nous avons calculé ces tests "t" afin d'étoffer les résultats de l'analyse de covariance qui elle, compare les groupes témoin et expérimental, mais ne nous renseigne pas sur les gains effectués par l'un et l'autre groupe à l'intérieur d'une période donnée.

Les résultats du *score total* au test "attitude face à l'école" montrent que la plupart des classes expérimentales sont comparables (choix du modèle C en tant qu'explication des différences observées au post-test) aux classes témoins et ce, séparément ou en formant des sous-groupes. La seule exception concerne la classe de 3e-4e année comparée à la classe témoin de 4e année (tableau 1). Les résultats significatifs de l'analyse de covariance (modèle B) en faveur du groupe témoin semblent être dus à une légère baisse dans le groupe expérimental et à une légère hausse dans le groupe témoin; l'une et l'autre n'étant cependant pas significative.

Il semble donc que les élèves des classes SAGE ont une attitude à l'égard de l'école qui est comparable à celles des classes témoins, du moins selon les variables incluses dans ce test.

Le score total de l'élève s'obtient par l'addition des résultats à chacun des sous-tests. Examinons maintenant chacun de ces sous-tests. Le plus important, en terme de nombre de questions, est le sous-test "enseignant". Celui-ci se divise lui-même en

Sous-test	Classes	M_d	α_d	M_f	α_f	N	T	p
Relations interpersonnelles avec les élèves	Ens-5e EXP	7.98	2.86	6.56	3.35	40	2.25	.030
	5e - TEMOIN	9.63	1.35	8.54	1.67	24	3.29	.003
	Ensemble-EXP	8.78	2.37	8.03	2.95	120	2.58	.011
Enseignant (Façon d'ens. + autorité + rel. interp.)	5e TEMOIN	27.79	3.55	25.63	4.23	24	3.03	.006
	Ensemble - EXP	25.60	5.94	24.13	6.90	120	2.20	.030
Apprentissage	5e TEMOIN	7.96	1.78	6.21	1.84	24	4.58	.000
Structure sociale et climat	Ens - 5e EXP	7.07	2.85	8.33	2.29	43	-2.92	.006
	5e TEMOIN	8.63	1.79	7.67	2.33	24	2.14	.043
Pairs	Ens - 4e EXP	8.56	2.22	7.66	2.38	77	2.91	.005
	Ens - 5e EXP	8.35	2.44	9.33	1.82	43	-2.91	.006
Général	5e TEMOIN	8.25	3.29	5.67	3.84	24	4.50	.000
Score Total	5e TEMOIN	62.42	9.65	54.88	11.54	24	4.23	.000

M_d : Moyenne début année
α_d : écart type de M_d
M_f : Moyenne fin année
α_f : écart type de M_f
N : nombre d'élèves
p : probabilité du rapport "t"

TABLEAU 2. Résultats des tests "t" pairés significatifs

trois (3) sous-variables: "façon d'enseigner", "autorité et contrôle" et "relations interpersonnelles avec les élèves".

L'analyse de covariance a été appliquée au sous-test "*enseignant*". Celle-ci a été appliquée entre les classes expérimentales de 4e année et la classe témoin correspondante, entre les classes expérimentales de 5e année et la classe témoin correspondante de même qu'entre l'ensemble des classes expérimentales comparées à l'ensemble des classes témoins (tableau 1). Les analyses se sont avérées non significatives, ce qui veut dire que nous optons pour le modèle C en tant qu'explication des différences observées au post-test; en clair, si toutes les autres sources de variation sont contrôlées, les différences observées au post-test entre les groupes sont dues à des différences du début d'année. Les tests "t" pairés (tableau 2) montrent que la classe témoin de 5e année et l'ensemble des élèves du groupe expérimental ont subi une baisse significative au sous-test "enseignant" entre le début et la fin de l'année scolaire. Cette baisse semble être due, dans les deux cas, à une baisse significative d'une des trois dimensions formant le sous-test "enseignant" soit la dimension "relation interpersonnelle avec les élèves" (tableau 2). Mentionnons également que les résultats de l'analyse de covariance (tableau 1), appliquée à cette dimension (relation interpersonnelle avec les élèves) entre l'ensemble des élèves de 5e année et la classe témoin de 5e année, nous permettent d'opter pour le modèle B en tant qu'explication des différences observées et ce, en faveur du groupe témoin et bien que les deux groupes accusent une baisse significative entre le début et la fin de l'année à propos de cette dimension. Selon ces résultats, les élèves de 5e année du groupe témoin ont une attitude plus positive que les élèves de 5e année du groupe expérimental face aux relations interpersonnelles qui sont entretenues ou qui pourraient être entretenues entre l'élève et son enseignant.

Les élèves du groupe expérimental obtiennent donc des scores au sous-test "enseignant" qui sont relativement semblables à ceux obtenus par le groupe témoin malgré le fait que le groupe témoin obtienne un score significativement plus élevé à la dimension "relation interpersonnelle avec l'élève". Le fait que les scores soient comparables entre les deux groupes semble donc être dû à un score légèrement supérieur du groupe SAGE dans les dimensions "autorité et contrôle" et "façon d'enseigner", celui-ci n'étant cependant pas significatif par rapport au groupe témoin.

L'analyse de covariance appliquée (tableau 1) au sous-test "*apprentissage*" montre que, si toutes les autres sources de variation sont contrôlées, les différences rencontrées au post-test entre l'ensemble des élèves de 5e année du groupe expérimental et celui de 5e année du groupe témoin seraient dues à l'expérimentation et ce, en faveur du groupe expérimental. Ceci semble être dû à une baisse significative, entre le début et la fin de l'année, de ce sous-test à l'intérieur du groupe témoin (tableau 2). Les questions de ce sous-test "apprentissage" ("learning" dans la version originale) traitent du goût de l'élève pour apprendre de nouvelles choses, en somme, sa motivation à apprendre dans le cadre de l'école.

Au niveau du sous-test "*structure sociale et climat*", l'analyse de covariance s'est révélée non significative pour les élèves de 4e année de l'école expérimentale comparativement à ceux de 4e année de l'école témoin (c'est-à-dire que le modèle C constituait l'explication des résultats obtenus à l'analyse de covariance, le modèle C signifiant que, si toutes les sources de variation sont contrôlées, les différences rencontrées au post-test sont dues à des différences du début de l'année). Cependant, au niveau de

l'ensemble des élèves de 5e année de l'école expérimentale par rapport aux élèves de 5e année de l'école témoin, les résultats de l'analyse de covariance nous permettent d'opter pour le modèle B (tableau 1) en tant qu'explication des différences observées au post-test. Ceci signifie que, si toutes les autres sources de variation sont contrôlées, les différences observées au post-test seraient dues à l'expérimentation et ce, en faveur du groupe expérimental. Les questions de ce sous-test portent sur la perception qu'a l'élève de son milieu scolaire, de son école. Les tests "t" (tableau 2) révèlent que les élèves de 5e année de l'école expérimentale ont fait des gains significatifs entre le début et la fin de l'année scolaire alors que les élèves de 5e année de l'école témoin obtiennent des scores qui ont baissé d'une façon significative entre ces mêmes périodes.

L'analyse de covariance (tableau 1) a été appliquée également au sous-test "pairs". Ce sous-test concerne l'attitude qu'a développée l'élève face à ses camarades de classe et à ses relations avec eux. L'analyse de covariance ne fournit aucun résultat permettant d'opter pour le modèle B en tant qu'explication des différences rencontrées, c'est donc dire que, d'une façon générale, les différences rencontrées au post-test entre les moyennes non ajustées sont dues à des différences du début de l'année et ce, pour les élèves de 4e année et les élèves de 5e année comparés aux élèves des classes témoins correspondantes de même que pour l'ensemble des élèves de l'école expérimentale comparée à l'ensemble du groupe témoin. Il semble donc que les élèves des classes expérimentales aient une attitude à peu près semblable à celle des classes témoins concernant la variable "pairs".

Les tests "t" (tableau 2) effectués à l'intérieur de chacun des groupes entre le début et la fin de l'année révèlent que les

élèves de 4e année du groupe expérimental ont subi une baisse significative au niveau de ce sous-test, tandis que les élèves de 5e année de ce même groupe ont obtenu une hausse significative à ce même sous-test et ce, entre les mêmes périodes; cependant, cette baisse et cette hausse n'étaient pas assez significatives pour influencer les résultats de l'analyse de covariance.

Le sous-test *"général"* vise à mesurer l'attitude globale de l'élève face à l'école (aime-t-il aller à l'école, y est-il heureux, trouve-t-il qu'il peut y apprendre quelque chose). L'analyse de covariance a été appliquée à ce sous-test. D'après le tableau 1, nous voyons que, si toutes les autres sources de variation sont contrôlées, les différences rencontrées au post-test entre les moyennes non ajustées de l'ensemble des élèves du groupe expérimental, en excluant les élèves de 3e année de la classe de 3e-4e année, comparées à celles de l'ensemble des élèves du groupe témoin seraient dues à l'expérimentation et ce, en faveur du groupe expérimental. Il en est aussi ainsi de la classe de 3e-4e année du groupe expérimental comparée à la classe témoin de 4e année et ce, en faveur du groupe témoin. Par ailleurs, le tableau 2 nous indique une baisse très significative de la classe témoin de 5e année à ce sous-test entre le début et la fin de l'année scolaire.

Il semble donc que les élèves de 3e année de la classe de 3e-4e année du groupe expérimental obtiennent des scores assez faibles à ce sous-test puisqu'ils occasionnent, à chacune des deux fois où ils apparaissent au tableau 2 sous le thème général, une baisse du score du groupe dans lequel ils se trouvent.

CONCLUSION

Deux tangentes semblent se dégager à partir de ces résultats: d'une part, d'une façon générale, relativement peu d'analyses de covariance (8 selon le tableau 1) nous permettent d'opter pour le modèle B en tant qu'explication des différences observées au post-test; d'autre part, les élèves de 5e année du groupe témoin ont subi une baisse significative au niveau de plusieurs sous-tests: "relations interpersonnelles avec les élèves", "enseignant", "apprentissage", "structure sociale et climat", "général" et "score total".

De ces deux tangentes, nous émettons l'hypothèse que les différences rencontrées à la fin de l'année entre les moyennes non ajustées de certains groupes seraient dues dans une large mesure à cette chute assez remarquable de la classe témoin de 5e année à plusieurs sous-tests.

Nous croyons donc que, dans l'ensemble, l'attitude des élèves du projet SAGE face à l'école est relativement semblable à celle des élèves des classes témoins selon les variables mesurées par le test.

ANNEXE 10

ETUDE DES CAUSES DES DEPARTS DE CERTAINS ELEVES DES CLASSES SAGE AU COURS ET A LA FIN DE 1976-1977

Marielle Charland-Roy

Le système SAGE étant conçu pour convenir à environ 90% de la population étudiante, il nous a semblé important, après la quatrième année d'expérimentation, d'aller vérifier auprès de la direction d'une école où le projet est actuellement expérimenté, les raisons pour lesquelles certains élèves ont quitté ce mode d'enseignement.

Au cours de l'année 1976-77, un nombre total de cinquante-six élèves ont expérimenté le système SAGE au niveau de la quatrième année, et de ce nombre, dix-huit élèves, qui s'acheminaient vers la cinquième année, ont quitté ce système d'enseignement, soit 32%. De plus un élève a dû reprendre les apprentissages scolaires du niveau de quatrième année.

Nous allons tenter de voir plus en détail ce qui a pu occasionner ces départs. Pour ce, nous avons divisé en deux catégories les raisons de ces départs: une première qui englobe les raisons reliées à des facteurs externes au système d'enseignement; une deuxième qui est constituée de facteurs directement reliés au système d'individualisation; et enfin un élève a été jugé inapte à changer de niveau d'enseignement.

Départs reliés à des facteurs externes

Sept élèves quittaient l'école expérimentale à la suite du déménagement de leur famille; deux élèves devaient être transférés dans une classe d'enseignement traditionnel suite à des contraintes d'organisation physique des classes; un élève, toujours de niveau de quatrième année, devait partir en cours d'année pour des études

secondaires compte tenu de son âge avancé; et un élève, pour des raisons d'instabilité affective, devait quitter le secteur public pour une institution de réhabilitation. Nous pouvons affirmer que ces onze élèves, soit environ 19%, ont quitté SAGE pour des raisons indépendantes du système lui-même.

Départs reliés plus directement au système d'individualisation

Six élèves ont dû quitter le projet SAGE à la suite d'une demande des enseignants: ces élèves éprouvaient beaucoup de difficultés à se prendre en charge, à s'adapter aux exigences du projet. Deux d'entre eux avaient eux-mêmes pris conscience de cette difficulté et demandé de retourner à un enseignement traditionnel. Sur les six, deux seulement fonctionnaient beaucoup mieux après être revenu à l'enseignement traditionnel; et de ces deux, un autre est revenu avec succès dans une classe SAGE l'année suivante. Un dernier élève, par goût personnel, demandait de retourner à l'enseignement collectif. Nous pouvons dire que sept élèves, soit environ 13%, ont quitté le système SAGE parce que ce mode d'enseignement ne leur convenait pas.

Il est intéressant de souligner que ces trois catégories d'élèves sont réparties également parmi différents résultats scolaires et que ces derniers ne constituent pas un facteur directement relié au changement de système d'enseignement.

Nous pouvons conclure que le système d'enseignement individualisé SAGE a semblé convenir à 87% des élèves pour l'année 1976-1977.

ANNEXE 11

ETUDE DU PASSAGE DE L'ELEMENTAIRE AU SECONDAIRE POUR DIX ELEVES DU PROJET SAGE 1977-1978

Fernand Roy
Lucie Hamel

1. INTRODUCTION

Le projet d'enseignement individualisé SAGE s'étend tout au long du deuxième cycle de l'élémentaire. Il couvre toujours (1977-78) le français aux trois niveaux; l'anglais aux deux derniers niveaux et les mathématiques au premier niveau. Après un séjour d'une, deux ou trois années dans le projet, les élèves se retrouvent au niveau secondaire. Il s'avère donc fort important pour les concepteurs du système d'obtenir des renseignements sur le passage, déjà délicat, du secteur élémentaire à celui du secondaire. Il faut cependant replacer le problème dans son contexte: le projet SAGE n'est qu'un élément parmi plusieurs facteurs psychologiques et intellectuels affectant ce passage. Notre but premier est de s'informer sur la réintégration dans un système d'enseignement collectif d'élèves ayant étudié dans un système individualisé.

L'étude menée à la fin de mars 1978, reste essentiellement exploratoire, c'est-à-dire qu'elle veut avant tout recueillir le plus d'informations et de commentaires possibles. Dans ce contexte, nous devons prévenir le lecteur du fait que les auteurs du présent rapport n'ont pas été les interviewers, ce qui restreint l'interprétation de certains commentaires des élèves. Il faut cependant noter qu'un des rédacteurs du rapport 1976-77 participe à la rédaction du présent rapport.

Notre étude se compose de trois volets: le premier porte sur la méthodologie employée; le deuxième dresse un portrait des réponses des élèves et des enseignants accompagné d'une critique des questions posées et/ou des réponses données; le troisième donne un aperçu des commentaires des enseignants.

2. METHODOLOGIE

Les auteurs du rapport "Etude du passage de l'élémentaire au secondaire" pour l'année 1976-77 avaient formulé deux critiques au sujet de la méthodologie employée pour étudier le passage de l'élémentaire au secondaire des étudiants du projet SAGE. A la lumière de leur première expérimentation, ils suggéraient de modifier la formulation de certaines questions et s'interrogeaient sur la pertinence d'utiliser un groupe témoin; ils espéraient qu'il serait ainsi possible d'effectuer des comparaisons entre les groupes et, partant, d'obtenir des informations plus précises. En 1977-78, les interviewers ont tenu compte de ces critiques dans la mise en place de leur méthodologie.

2.1 Population[1]

Dix (10) élèves ont été choisis au hasard dans les deux classes de sixième année de 1976-77 de l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur de la Commission scolaire de Sainte-Foy. L'échantillon se compose de six (6) filles et quatre (4) garçons répartis dans une école publique et des écoles privées; trois (3) garçons et trois (3) filles vont dans les écoles privées et un (1) garçon et trois (3) filles vont à la même école publique. Ce groupe constitue le groupe SAGE. Dix (10) autres élèves constituent le groupe témoin.

Lors d'un premier contact, par téléphone, avec les ex-élèves du projet SAGE, chacun d'entre eux a été appelé à

---

1 Nous remercions les étudiants qui ont accepté de rencontrer les interviewers parfois même sur leur heure de dîner; nous remercions également les enseignants qui ont répondu au questionnaire.

fournir le nom d'un ami qui est aussi en secondaire I mais qui n'était pas dans une classe du projet SAGE l'an dernier. Ce second groupe est composé de six (6) filles et quatre (4) garçons réparti dans une école publique et des écoles privées; trois (3) garçons et deux (2) filles vont dans les écoles privées et trois (3) garçons et deux (2) filles vont à la même école publique.

2.2 Instruments

Destiné aux élèves, un questionnaire de type entrevue[1] a été bâti à partir des hypothèses déduites des objectifs généraux du projet SAGE ainsi que sur la réadaptation à l'enseignement collectif. D'une façon plus spécifique les questions portent sur l'attention, l'écoute et la compréhension des directives, l'anxiété face aux tests, les résultats scolaires, la persistance à la tâche, le travail d'équipe, la somme et le rythme de travail. Les trois (3) dernières questions s'adressent exclusivement aux ex-élèves SAGE.

Parallèlement à ce premier questionnaire, un deuxième questionnaire[2] a été adressé aux enseignants. Trois enseignants sont invités à compléter ce dernier, ceci pour chacun des élèves. Les questions touchent essentiellement les mêmes aspects que celui des élèves, sauf qu'il consiste en un questionnaire écrit où le choix des réponses s'échelonne de 1 (très souvent) à 5 (rarement); a été placée à la fin, une question ouverte où l'enseignant pouvait émettre ses commen-

---

1 Voir appendice A, p. 266 ci-dessous.

2 Voir appendice B, p. 271 ci-dessous.

taires personnels. Ces questionnaires ont été envoyés aux enseignants qui transmettent maintenant les matières qui furent étudiées par les enfants dans le cadre du projet SAGE, soit le français, l'anglais, et à un enseignant "témoin", en l'occurence, l'enseignant de mathématiques. La même procédure a été employée pour les élèves du groupe témoin, mais les enseignants de ces élèves n'étaient pas tenus de répondre à la question ouverte.

2.3 Cueillette de données

Pour recueillir les données, la procédure suivante a été employée: un premier contact est établi avec l'élève par téléphone dans le but de prendre rendez-vous avec lui à son école; lors de la rencontre, les interviewers tentent de leur poser toutes les questions prévues; néanmoins cette entrevue ne se veut pas à caractère normatif, l'étudiant est laissé libre de donner ses commentaires sur son école actuelle, ses enseignants, son travail scolaire ou l'atmosphère de la classe. Parallèlement, un questionnaire est posté à chacun des trois (3) enseignants concernés qui doivent nous le transmettre par retour du courrier.

2.4 Classement des réponses des élèves

Vu que le questionnaire est de type entrevue et comme nous avons travaillé à partir des seules données écrites transmises par les interviewers, nous avons cru nécessaire de procéder au point de départ à une classification des réponses. Nous avons voulu cette classification la plus simple et la plus rigoureuse possible. C'est ainsi que nous avons classé les réponses sous cinq rubriques: "très positive", "à tangente

positive", "ça dépend", "à tangente négative" et "très négative".

La troisième partie traitera donc du contenu des questions et des réponses à la fois des élèves et des enseignants.

3. ETUDE DES DONNEES

Nous verrons, dans l'ordre, les quatre éléments suivants:

- les questions posées aux élèves, les réponses qu'ils ont données, les questions correspondantes posées aux enseignants, leurs réponses, le tout suivi de commentaires portant aussi bien sur les questions posées que sur les réponses données.
- les questions posées uniquement aux *élèves* avec leurs réponses et nos commentaires.
- les questions posées uniquement aux *enseignants* avec leurs réponses et nos commentaires.
- un résumé des observations personnelles que les enseignants nous ont transmises à la fin de leur questionnaire.

3.1 Six (6) questions aux élèves et neuf (9) questions correspondantes tirées du questionnaire aux enseignants seront analysées dans cette première partie.

- Question aux élèves:

Aiment-ils étudier dans cette école?

D'une façon générale, les élèves, tant du groupe des ex-SAGE que du groupe témoin, aiment étudier dans leur école respective.

Une seule exception: une élève d'une institution privée dit aimer étudier mais pas dans cette "école".

- Question aux enseignants:

Est-ce que Untel semble aimer venir à l'école?

Les enseignants, lorsqu'ils répondent à cette question pour les anciens élèves SAGE, considèrent que tous aiment venir à l'école au moins "assez souvent". Les réponses concernant le groupe témoin vont généralement dans le même sens. Deux exceptions à la règle: une enseignante se dit incapable de se prononcer au sujet d'une ex-élève de SAGE et quatre réponses, au sujet d'élèves témoins, mentionnent qu'ils n'aiment venir à l'école que quelquefois.

Commentaire: Les anciens élèves du projet SAGE auraient-ils pris le goût du travail scolaire plus que les élèves qui ont toujours connu un système d'enseignement collectif?

- Questions aux élèves:

L'enseignement collectif leur pose-t-il des problèmes? en français? en anglais? en mathématiques? Si oui, croient-ils que c'est au niveau de l'écoute des directives? de la compréhension des directives? ou de l'attention au contenu?

Les réponses à la première partie de la question amènent à penser que, de façon générale, l'enseignement collectif - du français, de l'anglais, des mathématiques - ne pose pas plus de problèmes aux anciens élèves SAGE qu'aux élèves témoins. (Sur trente (30) possibilités pour chaque groupe, cinq (5) réponses dans le groupe SAGE font mention de difficulté contre quatre (4) dans le groupe témoin). Dans le groupe SAGE, trois (3) de ces réponses concernent le français, une (1)

l'anglais et une (1) les mathématiques; dans le groupe témoin, deux (2) concernent l'anglais, deux (2) les mathématiques.

Aucun des élèves témoins ne semble éprouver de difficulté d'attention au contenu alors que trois (3) anciens élèves SAGE disent en avoir: un (1) en anglais et les deux (2) autres, "quand c'est trop facile" et "des fois je suis distraite".

Aucun élève ne mentionne qu'il a de la difficulté à écouter les directives; cependant au niveau de la compréhension des directives, trois (3) de chacun des groupes disent éprouver des difficultés: en anglais (deux (2)) et en biologie (un (1)) pour le groupe SAGE, et en anglais (deux (2)) et en mathématiques (un (1)) pour le groupe témoin.

- Questions aux enseignants:

Croient-ils que Untel écoute les directives qu'ils donnent en classe? Croient-ils que Untel comprend les directives qu'ils donnent en classe? Croient-ils que Untel suit leur cours avec attention?

Les enseignants estiment que les anciens élèves SAGE écoutent et comprennent les directives mieux que les élèves témoins. A la question au sujet de l'écoute des directives, ils attribuent vingt-deux fois "souvent" et "très souvent" aux anciens élèves SAGE contre quinze fois aux élèves témoins. Si on entre dans le détail des matières on constate que cette supériorité est due aux enseignants d'anglais et de mathématiques. Quant aux enseignants de français ils portent à peu près le même jugement sur les deux (2) groupes d'élèves. La différence entre les deux (2) groupes est moins marquée au niveau de l'attention au contenu même si elle favorise légèrement le groupe SAGE (à cause de l'anglais).

Commentaires: Dans l'ensemble, les réponses des élèves ne permettent pas de croire que l'enseignement collectif pose des difficultés particulières à ceux qui ont étudié dans SAGE. On constate cependant que ces derniers disent éprouver certaines difficultés en français (3). Par ailleurs, les enseignants considèrent que les élèves qui ont étudié dans SAGE écoutent et comprennent mieux les directives que les élèves du groupe témoin. Cette supériorité est due à l'attitude des élèves SAGE en anglais et en mathématiques. On peut se demander si le fait que les enseignants sont moins positifs vis-à-vis les élèves SAGE par rapport à l'attention au contenu n'est pas une manifestation des problèmes que disent rencontrer les anciens élèves SAGE en français. C'est cette matière qui semble poser le plus de problèmes quand les élèves SAGE retournent à l'enseignement collectif.

- Question aux élèves:

Sont-ils anxieux lorsqu'ils ont à répondre à des tests ou à des examens?

Cinq (5) anciens élèves SAGE déclarent être anxieux face aux tests ou aux examens contre six (6) pour le groupe témoin.

- Question aux enseignants:

Trouvent-ils que Untel est anxieux lorsqu'il subit des tests et des examens dans leur matière?

Les enseignants considèrent que les anciens élèves SAGE sont un peu moins anxieux que les élèves du groupe témoin. Selon eux, cinq (5) élèves SAGE et neuf (9) élèves témoins sont anxieux au moins "souvent" face aux tests et examens; quinze (15) SAGE contre douze (12) témoins le seraient "quelquefois" ou "rarement".

Commentaires: Les réponses du rapport 1976-77[1] révélaient un taux d'anxiété inférieur à celui révélé par les réponses qu'on vient d'examiner. Il apparaît cependant que les élèves témoins sont encore plus anxieux que les élèves du groupe SAGE de cette année. L'hypothèse suivant laquelle les utilisateurs de SAGE se familiarisent et s'adaptent à l'anxiété générée par les tests aussi bien que les élèves de l'enseignement collectif n'est donc pas infirmée. On constate de plus que les réponses des anciens élèves SAGE concordent avec celles de leurs enseignants, ce qui n'est pas tout à fait le cas pour les élèves témoins. Ce qui pourrait laisser penser que les anciens élèves SAGE seraient plus conscients de leur anxiété.

- Question aux élèves:

Ont-ils de bons résultats scolaires et, de toute façon, en sont-ils satisfaits?

Tous les élèves, sauf un (1) du groupe témoin, ont de bons résultats scolaires et s'en estiment satisfaits.

- Questions aux enseignants:

Est-ce que Untel obtient de bons résultats dans la matière qu'ils enseignent? Croient-ils que Untel fournit un rendement équivalent à ses capacités intellectuelles?

Selon les enseignants, les élèves SAGE obtiendraient des résultats scolaires un peu supérieurs à ceux des élèves témoins. Cette légère supériorité est généralisée: on la retrouve dans les trois (3) matières.

---

1 Etude du passage de l'élémentaire au secondaire de dix (10) étudiants du projet SAGE, INRS-Education, R-118, mai 1977, p. 186.

Est peut-être plus révélateur, compte tenu de la nature des données recueillies, le fait que les enseignants considèrent que les anciens élèves SAGE ont des résultats scolaires plus en confirmité avec leurs capacités intellectuelles que les élèves du groupe témoin.

Commentaires: On pourrait être porté à croire que les élèves SAGE répondent mieux aux attentes des enseignants que les élèves du groupe témoin. Cela répond peut-être à la question posée lors du commentaire à la première question, où nous nous demandons si les anciens élèves SAGE avaient pris d'une façon particulière le goût du travail scolaire.

- Question aux élèves:

Croient-ils être persistants lorsqu'ils entreprennent une tâche?

Tous les élèves se disent persistants lorsqu'ils entreprennent un travail, surtout, disent-ils, quand ils ont décidé eux-mêmes de le faire.

- Question aux enseignants:

Selon eux, Untel est-il persistant dans les tâches qu'il entreprend?

Les enseignants estiment que les anciens élèves SAGE sont plus persistants à la tâche que les élèves du groupe témoin; cette affirmation générale est le résultat du fait que les enseignants d'anglais considèrent les anciens élèves SAGE plus persistants, alors que les enseignants de français et de mathématiques pensent que les deux groupes sont à peu près égaux.

Commentaires: Il est sans doute utile de mentionner ici que la méthode d'apprentissage de l'anglais dans SAGE impose à l'élève qu'il travaille seul avec le matériel audio-visuel mis

à sa disposition. Dans ce contexte, les élèves sont amenés à poursuivre une démarche personnelle, ce qui pourrait aider à développer la persistance à la tâche.

- Question aux élèves:

Préfèrent-ils travailler seul ou en équipe?

Sur les dix (10) anciens élèves SAGE, un (1) seul élève n'émet aucune réserve face à l'idée du travail d'équipe; par contre, six (6) élèves du groupe témoin disent préférer carrément le travail d'équipe. Des autres anciens SAGE, trois (3) préfèrent travailler seul dont un (1) dit avoir des difficultés à travailler en équipe; cinq (5) nuancent leur choix et un (1) ne manifeste aucune préférence. Des quatre (4) autres élèves témoins, trois (3) préfèrent travailler seul dont un (1) consent à travailler en équipe pour profiter des idées des autres et enfin, un (1) élève nuance son choix.

- Question aux enseignants:

Untel a-t-il de la facilité à travailler en équipe?

Selon les enseignants, les anciens élèves SAGE aimeraient autant le travail d'équipe que les élèves témoins.

Commentaires: Les données que nous avons ne nous permettent pas d'établir si les anciens élèves SAGE aiment effectivement plus travailler seul ou s'ils portent simplement un jugement plus nuancé sur le travail d'équipe.

- Questions posées uniquement aux élèves:

Travaillent-ils plus, moins ou autant que l'an passé?

A cette question, la réponse des deux (2) groupes est identique: quatre (4) disent travailler autant et six (6) disent travailler plus.

Commentaires: Il semble que l'augmentation de la somme de travail tient plus à d'autres facteurs qu'à la seule réintégration des élèves SAGE à l'enseignement collectif.

Se sentent-ils obligés d'attendre les autres ou trouvent-ils qu'ils vont trop vite?

De façon générale, aucun des élèves n'éprouve de véritables difficultés à ce niveau.

Commentaires: Tant les anciens élèves SAGE que les élèves témoins semblent s'être adaptés au rythme de travail d'une classe d'enseignement collectif de niveau secondaire.

- Questions posées uniquement aux anciens élèves du projet SAGE

Le travail dans leurs unités leur manque-t-il?

Six (6) anciens élèves du projet SAGE disent que les unités ne leur ont pas manqué. Des quatre (4) autres, un (1) dit que ça lui a manqué au début de l'année et trois (3) disent que ça leur manque encore dont deux (2) qui précisent que c'est pour des questions de liberté.

Commentaires: On constate que ce ne sont pas les unités en tant que formule pédagogique qui leur manque mais bien plutôt la possibilité de choisir parfois la nature ou le genre de travail qu'ils veulent faire.

Le projet SAGE les a-t-il aidé dans leur passage au secondaire?

Sept (7) anciens élèves du projet SAGE disent que celui-ci ne les a pas aidés dans leur passage au secondaire. Des trois (3) autres, un mentionne que SAGE l'a aidé à apprendre à travailler seul, un autre dit que SAGE l'a amené à savoir se débrouiller et le dernier nuance son jugement en disant que les

unités lui facilitaient parfois la tâche mais qu'il ne se servait pas toujours des corrigés à bon escient.

Commentaires: Il n'est pas sûr que les élèves soient en mesure de répondre à cette question de façon adéquate, compte tenu du peu de recul qu'ils ont vis-à-vis SAGE.

Est-ce qu'ils conseilleraient à leurs amis de participer au projet SAGE s'ils en avaient le choix?

Six (6) élèves conseilleraient sans réserve à leurs amis de participer au projet SAGE alors que deux (2) nuancent leur jugement et que deux (2) le déconseilleraient: un de ces deux (2) derniers allègue qu'"on est trop porté à aller voir les réponses quand on ne comprend pas les unités et que c'est la même chose pour les tests"; l'autre ne donne aucune raison. Les deux (2) qui nuancent leur jugement le font en disant qu'on aime SAGE si on est capable de travailler seul et si on est débrouillard. On retrouve enfin, pour les élèves qui conseilleraient SAGE, les arguments suivants: bonne expérience, intéressant, travailler à son propre rythme et apprendre à travailler par soi-même.

Commentaires: On peut remarquer que ceux qui nuancent leur jugement le font pour des raisons qui rejoignent à la fois ceux qui conseilleraient et ceux qui déconseilleraient SAGE. Ce qui porte à croire qu'il n'est peut-être pas <u>une</u> formule pédagogique qui convienne à tous.

- Questions posées aux enseignants:

Croyez-vous que Untel a des comportements dénotant une bonne estime de lui-même.

Un enseignant, celui de français d'un des élèves du groupe

témoin, ayant manifesté son incapacité de répondre à cette question, la somme des réponses est de vingt-quatre (24) pour le groupe expérimental et de vingt-trois (23) pour le groupe témoin. Les enseignants des anciens SAGE ont répondu "très souvent" et "souvent" quinze (15) fois, ceux des élèves de l'autre groupe seize (16) fois. Par ailleurs, les premiers ont accordé six (6) "assez souvent", deux (2) "quelquefois" et un (1) "rarement", alors que les seconds accordaient trois (3) "assez souvent", un (1) "quelquefois" et trois (3) "rarement". Si on considère que "assez souvent" comme positif, on obtient vingt-et-une (21) appréciations positives pour les anciens SAGE et dix-neuf (19) pour les autres. Etant donné que les anciens SAGE se sont vus attribués moins de "très souvent" (quatre (4)) et de "rarement" (un (1)) que les autres élèves (huit (8)) "très souvent" et (trois (3)) "rarement", il nous semble difficile de porter un jugement définitif.

On se doit par ailleurs de faire remarquer que les professeurs d'anglais et de français ont apprécié de façon un peu opposée les deux groupes. En français, aucun des élèves qui ont expérimenté SAGE n'a reçu l'appréciation "très souvent", alors que cette appréciation a été attribuée quatre (4) fois aux élèves provenant de classes régulières. Par contre, en anglais, les enseignants ont répondu "rarement" une (1) fois au sujet des anciens SAGE et trois (3) fois au sujet des autres élèves.

- Questions posées aux enseignants:

Jugez-vous que untel travaille de façon autonome dans les cadres de votre cours?

Alors que les enseignants accordent neuf (9) fois "très souvent" aux anciens élèves SAGE, ils en accordent sept (7) aux élèves témoins; ils accordent une (1) fois "quelquefois" et une (1)

fois "rarement" aux premiers et trois (3) fois "quelquefois" et trois (3) fois "rarement" aux derniers. Cela montre qu'ils considèrent que les anciens élèves SAGE travaillent de façon plus autonome que les élèves témoins.

Commentaires: Il convient de noter que l'écart entre les deux (2) est un des plus apparents que nous ayons rencontrés ici. Ce fait nous amène à penser que c'est peut-être au niveau du travail autonome que les effets d'un système d'individualisation se manifestent le plus.

Ont-ils remarqué des traits particuliers chez Untel, autres que ceux que nous venons de mentionner et qui pourraient être reliés au fait qu'Untel ait étudié dans le cadre de SAGE?

Sur une possibilité de trente (30), vingt-quatre (24) questionnaires sont revenus. Des vingt-quatre (24) revenus, six (6) ne portaient aucun commentaire. De ces dix-huit (18), deux (2) mentionnent qu'ils n'ont rien à signaler et un (1) dit qu'il ne connaît pas assez SAGE pour se prononcer; ce qui fait que quinze (15) ont émis des commentaires. Il vaut de noter que ces commentaires proviennent surtout des enseignants de français.

Les commentaires sont de deux (2) natures, ils concernent soit les relations de ces élèves avec le groupe, soit des traits de leur personnalité; il s'avère donc difficile de départager les effets du projet SAGE, la personnalité des élèves et celle de leurs enseignants. Par exemple, les deux (2) commentaires concernant un élève ("il se surestime, il veut avoir toujours raison" et "il ne fournit pas un rendement équivalent à ses capacités intellectuelles, manque de sérieux") nous semblent assez difficiles à interpréter en rapport avec les effets possibles du projet SAGE ou d'un autre système d'enseignement.

Un autre commentaire porte sur le manque de méthode de travail d'un élève et l'enseignant attribue explicitement cette carence au projet SAGE. Enfin, un commentaire très positif (grande autonomie et capacité de corriger ses erreurs par lui-même) qui pourrait être attribuable au projet SAGE, est suivi de: "Est-ce dû à SAGE ou à son tempérament et à ses propres capacités???".

Les commentaires qui reviennent le plus souvent portent sur la timidité, le manque de confiance et le besoin de s'appuyer sur les voisins. Ainsi, trois (3) élèves sont perçus par leurs enseignants comme étant très timides et mal à l'aise face au groupe. On pourrait prétendre que l'enseignement collectif écrase certains individus. Il n'en demeure pas moins qu'il peut y avoir à ce niveau un certain problème de réadaptation à l'enseignement collectif. On ne saurait, en effet, considérer que la capacité de se sentir à l'aise dans un groupe n'est pas un atout de premier ordre.

Le manque de confiance attribué à deux (2) élèves SAGE semble contredire un peu les réponses des enseignants portant sur l'autonomie dans les cadres de leurs cours; sans doute faut-il croire que les enseignants y voient deux (2) concepts différents. Nous suggérons d'interpréter la chose de la façon suivante: un élève qui manque de confiance en lui-même a probablement de la difficulté à s'exprimer en groupe; il préfère sans doute s'adresser à ses confrères plutôt que de poser une question à son enseignant; il a aussi tendance à travailler seul, soit par timidité soit par habitude - acquise dans SAGE - de telle sorte qu'il peut, aux yeux de l'enseignant, paraître autonome.

CONCLUSION

Compte tenu des conditions exposées au départ concernant la rédaction du rapport et dans la mesure où l'on peut considérer que l'échantillon est valable, nous pouvons tirer les conclusions suivantes.

D'une façon générale, le retour à l'enseignement collectif ne semble pas poser de problèmes majeurs aux anciens élèves SAGE. Aucun de ces élèves ne fait mention de difficultés sérieuses et ceci est corroboré par les enseignants.

Les données recueillies ne nous permettent pas de tirer de conclusions particulières au sujet des points suivants: "l'estime de soi", la capacité de travailler en équipe, la quantité de travail fournie cette année par rapport à celle de l'an passé et l'adaptation au rythme de travail de l'enseignement collectif. Il nous reste des doutes au sujet de l'affirmation des enseignants selon laquelle les anciens élèves SAGE seraient plus autonomes que les élèves témoins.

Les points à porter au crédit des anciens élèves SAGE sont les suivants: ils sont un peu moins anxieux que les élèves témoins d'une part, et d'autre part, ils seraient plus conscients que ceux-ci de leur degré d'anxiété; d'après les enseignants, il y aurait moins de distance entre leurs capacités et leur rendement scolaire que dans le cas des élèves témoins; enfin, il semble que les anciens élèves SAGE sont plus persistants à la tâche, particulièrement en anglais.

Les problèmes rencontrés par les anciens élèves SAGE se situent au niveau de l'attention au contenu dans le cours de français,

certains semblent aussi éprouver quelques difficultés à fonctionner dans un grand groupe.

Nous serions donc portés à conseiller aux enseignants des classes SAGE d'habituer leurs élèves à s'exprimer en grand groupe et à savoir écouter dans des circonstances semblables.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DE TYPE ENTREVUE S'ADRESSANT AUX ELEVES

Questionnaire de type entrevue s'adressant aux élèves

1) Aimes-tu étudier dans cette école?

2) L'enseignement collectif te pose-t-il des problèmes:
   en français?
   en anglais?
   en mathématiques?
   as-tu des problèmes d'attention au contenu?
   as-tu des problèmes d'écoute des directives?
   as-tu des problèmes de compréhension des directives?

3) Es-tu anxieux (nerveux) face aux tests et aux examens?

4) As-tu de bons résultats scolaires?
   En es-tu satisfait?

5) Crois-tu être persistant dans les tâches que tu entreprends?
   Vas-tu jusqu'au bout de ce que tu entreprends?

6) Aimes-tu travailler en équipe?
   Préfères-tu faire tes travaux seul?

7) As-tu l'impression de travailler plus, moins ou autant que l'an passé?

8) Te sens-tu obligé d'attendre les autres ou encore trouves-tu qu'ils vont trop vite pour toi?

9) Est-ce que ça te manque de ne pas avoir tes unités?

*10) Est-ce que le projet SAGE t'a aidé dans ton passage au secondaire?

*11) Conseillerais-tu un de tes amis de participer au projet SAGE s'il avait le choix?

* Cette question a été ajoutée cette année, à la suite des remarques faites par les rédacteurs du rapport 1976-77.

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

Questionnaire aux enseignants

ETUDIANT : _____

MATIERE : _____

ENSEIGNANT: _____
(facultatif)

Ce questionnaire comprend douze (12) questions. A chacune des onze (11) premières questions, vous répondez par l'un des cinq (5) choix suivants:

Très souvent	Souvent	Assez souvent	Quelquefois	Rarement
1	2	3	4	5

Pour indiquer votre réponse, vous écrivez le chiffre correspondant à votre choix dans l'espace prévu à cette fin; répondez à toutes les questions.

La douzième question est ouverte, ceci afin que vous nous signaliez des particularités que vous auriez notées. Ces commentaires seront pour nous d'une grande importance.

1) Croyez-vous que *écoute* les directives que vous donnez en classe? ____

2) Croyez-vous que *comprend* les directives que vous donnez en classe? ____

3) Selon vous, est-il persistant dans les tâches qu'il entreprend? ____

4) Croyez-vous que a des comportements dénotant une bonne estime de lui-même? ____

5) Est-ce que semble aimer venir à l'école? ____

6) Trouvez-vous que est anxieux lorsqu'il subit des tests et des examens dans votre matière? ____

7) Est-ce que obtient de bons résultats dans la matière que vous enseignez? ____

8) Croyez-vous que fournit un rendement équivalent à ses capacités intellectuelles? ____

9) Croyez-vous que _____ suit votre cours avec attention? _____

10) Jugez-vous que _____ travaille de façon autonome dans les cadres de votre cours? _____

11) _____ a-t-il de la facilité à travailler en équipe? _____

12) Avez-vous remarqué des traits particuliers chez _____, autres que ceux que nous venons de mentionner et qui pourraient être reliés au fait qu'il(elle) ait étudié dans le cadre de SAGE. (Cette question est importante pour nous, car elle pourra permettre d'élargir nos éléments d'investigation).

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Merci !

ANNEXE 12

ETUDE DE FIABILITE D'UN INSTRUMENT D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS DE L'ELEVE EN CLASSE

Mariel Leclerc
Richard Bertrand
Jocelyne Roberge-Brassard

R-134

RESUME

Après avoir décrit l'instrument et le schème utilisés pour l'observation de comportements de l'élève en classe, on présente les résultats de l'analyse statistique effectuée pour s'assurer de la fiabilité des données. Un coefficient d'entente inter-juges et un coefficient de fiabilité ont été calculés pour chacun des trois comportements retenus: le premier pour évaluer dans quelle mesure la mésentente inter-juges pouvait limiter la fiabilité des données, le second pour mesurer la fiabilité avec laquelle le comportement des élèves pouvait être observé. Les valeurs du coefficient d'entente inter-juges se sont montrées très élevées alors que les valeurs du coefficient de fiabilité se sont montrées très faibles. Ce faible coefficient est expliqué en grande partie par l'instabilité des comportements de l'élève d'occasion en occasion: c'est-à-dire par la trop grande variabilité des données intra-élève par rapport à la variabilité inter-élèves. Les auteurs concluent de l'importance des situations homogènes d'apprentissage dans l'observation des comportements des élèves en classe.

Etude de fiabilité[1] d'un instrument d'observation des comportements de l'élève en classe

Peut-on se fier aux données obtenues à l'aide d'un instrument d'observation? Certains comportements de l'élève en classe varient-ils d'une occasion à l'autre au point qu'on ne puisse pas se fier aux résultats de l'observation, justement à cause de leur instabilité? Voilà le genre de questions que nous nous posons. Après avoir décrit l'instrument et le schème d'observation, cet article présente l'analyse statistique des données récueillies au moyen de cet instrument.

L'INSTRUMENT D'OBSERVATION

En 1975-76 et 1976-77, dans le cadre de l'évaluation de SAGE[2], nous avons utilisé l'instrument d'observation de la classe développé par Jane Stallings et collaborateurs[3]. En plus d'en présenter une traduction, nous avons fait rapport d'une étude de l'applicabilité de cet instrument en milieu francophone[4].

En 1977-78, toujours dans le cadre de l'évaluation de SAGE, nous avons voulu, afin d'obtenir de meilleurs résultats, limiter nos observations des comportements de l'élève en classe à trois variables, empruntées à l'échelle d'observation de Stallings (indépendance, persistance au travail et coopération). Nous voulions de plus simplifier l'utilisation d'un instrument d'observation assez complexe, selon nous, et limiter, par le fait même, les causes d'erreur. Ainsi, en centrant nos observations sur ces trois variables, nous souhaitions nous rapprocher de la réalité et présenter des résultats fiables.

Définition des variables

- L'indépendance

Sont indépendants en classe, les élèves qui exécutent une tâche sans l'aide d'un adulte. Ainsi, qu'un élève travaille seul ou que deux élèves ou plus travaillent ensemble et sans l'aide d'un adulte, ils manifestent l'indépendance telle que définie.

Pour déterminer qui était indépendant et qui ne l'était pas, les deux observateurs de cette étude prenaient "un instantané" de la classe au début de chacune des périodes d'observation de cinq minutes. Par exemple, dans une classe, s'ils avaient à observer quatre élèves, ils comptaient avant chaque cinq minutes d'observation le nombre d'élèves en interaction avec un adulte (enseignant ou autre) et le soustrayaient du nombre total d'élèves dans la classe pour obtenir le nombre d'élèves indépendants de l'adulte.

- La persistance au travail

Elle est définie comme étant le fait pour l'élève d'être engagé dans un travail d'auto-instruction. Si l'élève converse avec quelqu'un durant son travail, il ne s'agit plus de persistance au travail.

La manière pour l'observateur d'enregistrer la fréquence de ce comportement consiste à donner la valeur de une (1) fréquence à chaque intervalle de cinq secondes où le comportement est présent (l'unité d'analyse étant une unité de temps dont la durée est de cinq secondes). Sur sa feuille, l'observateur écrit le chiffre 4 (chiffre correspondant à la catégorie 4 de l'instrument d'observation de Stallings et signifiant que l'élève est en situation d'auto-instruction - soit qu'il lise, écrive, se serve d'un objet ou d'un appareil -, cette activité étant cependant proprement académique et non-verbale).

- La coopération entre pairs

La coopération est définie comme tout travail accompli en commun par deux élèves ou plus. L'observateur, à la manière du paragraphe précédent, inscrit une (1) fréquence pour chaque cinq secondes de présence de ce comportement en notant le chiffre 5. (Dans l'instrument d'observation de Stallings, le travail en commun accompli par deux élèves ou plus est codé selon le cas, 4- instruction, 5- remarque générale, 6- remarque reliée à la tâche et 12- observation, attention; nous avons choisi le chiffre 5 pour regrouper les comportements caractérisant cette variable: un élève en instruit un autre (4); il fait des commentaires reliés à la tâche à d'autres élèves (6); les élèves sont engagés dans des activités communes (4,5,6), ils écoutent, ils observent (12) en travaillant à deux ou plusieurs.)

Donc l'instrument d'observation comprend

a) un instantané de la classe à chaque cinq minutes d'observation,

b) la catégorie 4 appelée persistance au travail,

c) la catégorie 5 appelée coopération entre pairs et

d) la catégorie 0 pour indiquer l'absence de l'un ou l'autre de ces comportements ou, en d'autres termes, la présence d'un autre comportement.

Dans ce qui suit, nous nous sommes intéressés uniquement aux variables correspondant à ces trois dernières catégories (4, 5 et 0) puisque l'unité d'analyse donnée en fréquence d'élèves pour la variable indépendance est fort distincte de l'unité d'analyse donnée en fréquence de comportements pour les autres variables. Ainsi, l'addition de ces fréquences au cours de chaque période de cinq minutes d'observation, et ce, autant pour les catégories 4, 5 ou 0, constitue les données de l'analyse statistique (voir tableau II p. 8).

LE SCHEME D'OBSERVATION

Pour répondre aux exigences de l'analyse statistique, nous avons élaboré le schème d'observation que présente le tableau I. Ce schème d'observation est une adaptation du schème proposé par McGaw, Wardrop et Bunda[5]. Il a été élaboré en vue de l'étude de fiabilité dont nous allons maintenant traiter.

TABLEAU I

SCHEME D'OBSERVATION[6]

Elèves / Juges	E_1				E_2				...	E_n			
	O_{11}	O_{12}	O_{13}	O_{14}	O_{21}	O_{22}	O_{23}	O_{24}	...	O_{n1}	O_{n2}	O_{n3}	O_{n4}
J_1	x_{111}	x_{121}	x_{131}	x_{141}	x_{211}	x_{221}	x_{231}	x_{241}	...	x_{n11}	x_{n21}	x_{n31}	x_{n41}
J_2	x_{112}	x_{122}	x_{132}	x_{142}	x_{212}	x_{222}	x_{232}	x_{242}	...	x_{n12}	x_{n22}	x_{n32}	x_{n42}

Légende: J_1, J_2 : juges ou observateurs

E_i : $i^{ème}$ élève $1 \leq i \leq n$, $n=35$

O_{ij} : $j^{ième}$ observation du $i^{ème}$ élève, $1 \leq j \leq 4$

x_{ijk} : fréquence de l'un des comportements, 4, 5 ou 0, inscrite par le $k^{ième}$ juge à la $j^{ième}$ observation du $i^{ème}$ élève, $1 \leq k \leq 2$

Qu'entend-on par étude de fiabilité? Une série de données est dite "fiable" si la différence moyenne entre deux données d'observation du même objet (élève, enseignant, classe...) est plus petite que la différence moyenne entre deux données d'observation de deux objets distincts[7]. Par exemple, la trop grande variation intra-objet des comportements observés par rapport à la variation inter-objets est un élément déterminant de la non-fiabilité des données.

Historiquement les études de fiabilité ont d'abord été appliquées à l'analyse des résultats de tests. Des techniques telles que le test-retest ou le split-half ont été alors employées à cette fin. Or, comme le soulignent Frick et Semmel[8], pour être utilisées adéquatement ces méthodes doivent satisfaire certaines hypothèses d'équivalence. Ce qui est théoriquement possible lorsqu'on étudie la fiabilité des résultats de tests. Cependant, la situation est fort différente si on étudie la fiabilité des données obtenues à l'aide d'un instrument d'observation en classe. Car, dans ce cas, les hypothèses d'équivalence (des juges ou des observateurs) ne peuvent pas tenir. C'est pourquoi plusieurs chercheurs dont Medley et Mitzel, Cronbach, Gleser, Nanda et Rajaratnam, McGaw, Wardrop et Bunda, et enfin Frick et Semmel ont suggéré d'employer des coefficients de généralisabilité (que nous appelons ici coefficients de fiabilité), calculés à l'aide d'une ANOVA, pour mesurer la fiabilité des données d observation recueillies en classe. Un coefficient de fiabilité n'est autre qu'un coefficient de corrélation intragroupe (intraclass correlation coefficient)[9]. Sa forme générale est donc

$$\rho = \frac{\sigma_A^2}{\sigma_A^2 + \sigma_e^2}$$

où σ_A^2 : variance attribuable au facteur A,

σ_e^2 : erreur.

Dans le cas qui nous intéresse, nous étudierons plus particulièrement deux types de coefficients de corrélation intragroupe. Le premier, appelé coefficient d'entente inter-juges,

$$\rho_1 = \frac{\sigma_T^2}{\sigma_T^2 + \sigma_J^2}$$

où σ_J^2 : variance inter-juges,

σ_T^2 : variance totale moins variance inter-juges,

qu'on retrouve entre autres dans Frick et Semmel[10], permettra de mesurer jusqu'à quel point la mésentente inter-juges limite la fiabilité des données obtenues à partir des comportements observés. La valeur minimale de ρ_1 est 0 (σ_J^2 beaucoup plus grand que σ_T^2): cas où la mésentente inter-juges limite complètement la fiabilité des données. La valeur maximale de ρ_1 est 1 (σ_J^2 beaucoup plus petit que σ_T^2): cas où la mésentente inter-juges ne limite pas du tout la fiabilité.

Le second, appelé coefficient de fiabilité,

$$\rho_2 = \frac{\sigma_E^2}{\sigma_E^2 + \sigma_e^2}$$

où σ_E^2 : variance inter-élèves,

σ_e^2 : erreur,

dû à McGaw, Wardrop et Bunda[11], permettra de mesurer la fiabilité avec laquelle le comportement des élèves peut être observé. La valeur minimale de ρ_2 est 0 (σ_e^2 beaucoup plus grand que σ_E^2): cas où la fiabilité des données est nulle. La valeur maximale est 1 (σ_e^2 beaucoup plus petit que σ_E^2): cas où la fiabilité des données est parfaite.

La technique statistique utilisée pour déterminer ces coefficients de fiabilité est l'analyse de la variance à trois dimensions ou facteurs (juges, élèves, occasions): où l'on a deux interactions, élèves x juges et occasions x juges, et un facteur niché (occasions) sous élèves. Dans le cas du coefficient ρ_2, on définit alors

$$\sigma_e^2 = \sigma_J^2 + \sigma_{O(E)}^2 + \sigma_{EJ}^2 + \sigma_{rés.}^2$$

où σ_J^2 : variance inter-juges,

$\sigma_{O(E)}^2$: variance due aux occasions (facteur niché sous élèves),

σ_{EJ}^2: variance due à l'interaction élèves x juges,

$\sigma_{rés.}^2 = \sigma^2_{O(E)J}$: variance due à l'interaction occasions x juges.

TABLEAU II

DONNEES BRUTES RECUEILLIES SELON LE SCHEME D'OBSERVATION

Elèves / Juges	E_1				E_2			
	O_1	O_2	O_3	O_4	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	45 9 6	21 9 30	0 12 48	29 6 25	31 16 13	33 4 23	1 11 48	16 18 26
J_2	45 11 4	21 8 31	0 15 45	27 7 26	42 18 0	32 6 22	0 19 41	5 23 32

	E_3				E_4			
	O_1	O_2	O_3	O_4	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	32 1 27	30 3 27	36 4 20	53 0 7	55 0 5	47 3 10	55 5 0	35 4 21
J_2	33 3 24	39 1 20	36 5 19	59 0 1	56 0 4	54 3 3	54 0 6	31 7 22

	E_5				E_6			
	O_1	O_2	O_3	O_4	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	51 0 9	3 9 48	50 8 2	23 24 13	36 0 24	24 35 1	31 14 15	20 20 20
J_2	50 0 10	14 9 37	35 23 2	13 42 5	33 0 27	20 36 4	27 19 14	25 18 17

	E_7				E_8			
	O_1	O_2	O_3	O_4	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	24 6 30	0 60 0	28 0 32	0 21 39	36 1 23	0 15 45	28 32 0	1 14 45
J_2	24 7 29	0 60 0	29 0 31	0 21 39	39 0 21	0 13 47	30 30 0	2 15 43

	E_9				E_{10}			
	O_1	O_2	O_3	O_4	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	31 26 3	11 14 35	6 12 42	35 18 7	3 14 43	22 37 1	60 0 0	28 3 29
J_2	28 29 3	11 12 37	5 11 44	33 22 5	3 7 50	25 34 1	60 0 0	28 2 30

	E_{11}				E_{12}			
	O_1	O_2	O_3	O_4	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	43 10 7	43 12 5	9 15 36	36 18 6	31 9 20	57 0 3	15 42 3	55 0 5
J_2	41 19 0	42 4 14	16 18 26	34 20 6	36 2 22	55 0 5	6 53 1	58 1 1

E_{13}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	3 0 57	46 3 11	0 0 60	0 0 60
J_2	1 0 59	48 0 12	0 0 60	0 0 60

E_{14}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	33 15 12	22 4 34	56 3 1	0 10 50
J_2	32 17 11	27 3 30	53 5 2	0 8 52

E_{15}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	45 8 7	49 3 8	36 17 7	24 28 8
J_2	51 5 4	57 2 1	30 20 10	12 42 6

E_{16}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	43 3 14	7 43 10	0 40 20	13 47 0
J_2	45 6 9	5 45 10	0 35 25	0 60 0

E_{17}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	41 9 10	1 6 53	43 6 11	5 50 5
J_2	43 9 8	4 4 52	42 6 12	4 51 5

E_{18}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	60 0 0	51 9 0	4 0 56	28 5 27
J_2	60 0 0	42 18 0	6 0 54	27 4 29

E_{19}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	0 0 60	59 0 1	0 52 8	41 8 11
J_2	0 0 60	60 0 0	0 53 7	39 9 12

E_{20}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	49 0 11	60 0 0	48 0 12	49 1 10
J_2	55 0 5	55 0 5	54 0 6	51 1 8

E_{21}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	21 22 17	59 1 0	26 13 21	49 0 11
J_2	24 18 18	58 1 1	24 8 28	52 0 8

E_{22}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	0 60 0	52 1 7	30 14 16	51 8 1
J_2	0 60 0	52 1 7	21 17 22	46 14 0

E_{23}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	51 9 0	39 14 7	2 47 11	56 4 0
J_2	50 4 6	40 16 4	0 46 14	52 5 3

E_{24}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	22 10 28	57 0 3	49 0 11	57 0 3
J_2	13 6 41	58 0 2	44 2 14	60 0 0

E_{25}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	57 0 3	1 59 0	52 3 5	36 14 10
J_2	60 0 0	0 58 2	52 3 5	35 7 18

E_{26}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	0 0 60	12 0 48	9 0 51	0 0 60
J_2	0 0 60	7 0 53	12 0 48	3 0 57

E_{27}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	0 0 60	0 0 60	5 0 55	0 0 60
J_2	0 0 60	0 0 60	10 0 50	0 0 60

E_{28}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	0 0 60	16 0 44	0 0 60	0 0 60
J_2	0 0 60	14 0 46	0 0 60	0 0 60

E_{29}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	0 0 60	48 0 12	0 0 60	0 0 60
J_2	0 0 60	47 0 13	0 0 60	0 0 60

E_{30}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	0 0 60	54 0 6	0 0 60	0 0 60
J_2	0 0 60	55 0 5	4 0 56	0 0 60

E_{31}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	15 1 44	0 0 60	0 0 60	3 39 18
J_2	9 0 51	0 0 60	0 0 60	0 35 25

E_{32}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	33 0 27	0 0 60	0 0 60	0 60 0
J_2	25 0 35	0 0 60	0 0 60	0 60 0

E_{33}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	21 0 39	0 0 60	23 0 37	0 32 28
J_2	19 0 41	7 0 53	26 0 34	0 33 27

E_{34}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	8 0 52	0 0 60	31 0 29	0 0 60
J_2	7 0 53	0 0 60	32 0 28	0 0 60

E_{35}

	O_1	O_2	O_3	O_4
J_1	0 0 60	0 0 60	39 0 21	3 0 57
J_2	0 0 60	0 0 60	39 0 21	7 0 53

L'ANALYSE STATISTIQUE

Les résultats

Considérons, au tableau II, les données brutes présentées selon le schème d'observation (tableau I). On se rend compte que, pour chaque juge (J_1 et J_2), chaque occasion (cinq minutes d'observation) donne lieu à un groupe de trois nombres. Ces trois nombres représentent les fréquences des comportements 4, 5 et 0 telles qu'enregistrées durant cette période d'observation de cinq minutes. Par exemple, pour l'étudiant 1, lors de l'occasion 1, le juge 1 a donné comme fréquences respectivement les nombres 45, 9 et 6 pour les catégories 4, 5 et 0. Comme les juges devaient indiquer une fréquence pour l'un ou l'autre des comportements à chaque cinq secondes d'observation, la fréquence totale pour cinq minutes est toujours 60.

A noter la très grande variabilité des données pour un même comportement, et ce, autant d'occasion en occasion pour un même élève que d'un élève à l'autre. On peut déjà juger de l'instabilité des comportements observés.

Nous reproduisons dans les tableaux suivants, les résultats des trois analyses de variance (une pour chaque comportement) ainsi que les coefficients d'entente inter-juges et de fiabilité pour chaque analyse.

TABLEAU III

RESULTATS DE L'ANALYSE DE VARIANCE DU COMPORTEMENT 4

	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carré moyen (CM)	Variance[12] (σ^2)
Juges (J)	6,006*	1	6,006	0,0025
Elèves (E)	52379,250	34	1540,566	108,043
Occasions (O(E)) sous Elèves	71421,938	105	680,209	335,284
Elèves x Juges (EJ)	119,117	34	5,651	1,413
Occasions x Juges (O(E)J)	1012,364	105	9,642	9,642

* Nous adoptons le système métrique de numération.

TABLEAU IV

RESULTATS DE L'ANALYSE DE VARIANCE DU COMPORTEMENT 5

	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carré moyen (CM)	Variance (σ^2)
Juges (J)	20,086	1	20,086	0,087
Elèves (E)	20008,137	34	588,475	19,913
Occasions (O(E)) sous Elèves	44889,668	105	427,521	210,616
Elèves x Juges (EJ)	270,036	34	7,942	1,986
Occasions x Juges (O(E)J)	660,368	105	6,289	6,289

TABLEAU V

RESULTATS DE L'ANALYSE DE VARIANCE DU COMPORTEMENT O

	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carré moyen (CM)	Variance (σ^2)
Juges (J)	0,356	1	0,356	0
Elèves (E)	78332,938	34	2303,910	216,835
Occasions O(E) sous Elèves	59892,246	105	570,402	280,880
Elèves x Juges (EJ)	254,135	34	7,475	1,869
Occasions x Juges (O(E)J)	907,491	105	8,643	8,643

TABLEAU VI

COEFFICIENTS D'ENTENTE INTER-JUGES ET DE FIABILITE

Coefficients / Comportements	ρ_1	ρ_2
4	0,999	0,238
5	0,999	0,083
0	0,999	0,427

Discussion

Comme le laissent voir les tableaux III, IV et V, la source de variance de loin la plus importante est due à la variation des occasions (intra-élève). Ceci n'est pas sans rappeler les propos de McGaw[13] et Frick[14] qui affirment que la plus grande source d'erreur de variance provient de l'instabilité de l'objet d'observation d'occasion en occasion.

Il faut noter, en outre, que la variance due aux juges est particulièrement petite par rapport aux autres sources de variance, ce qui est reflété, au tableau VI, par un coefficient d'entente inter-juges (ρ_1) très élevé dans chaque cas. Ainsi on peut conclure que le faible degré de mésentente inter-juges ne limite en rien la fiabilité des données. Pourtant, les coefficients de fiabilité couplés à ces coefficients d'entente inter-juges sont très bas, démontrant, par le fait même, le faible degré de fiabilité des données. Cette apparente contradiction, entre les coefficients d'entente inter-juges très élevés et les coefficients de fiabilité très bas, est éclaircie par McGaw[13] et Frick[15] lorsqu'ils affirment que le coefficient d'entente inter-juges est le premier mais non le plus important coefficient à calculer pour mesurer la fiabilité des données. Cronbach[16] mentionne même qu'il n'est pas impossible d'obtenir des données très peu fiables alors que les juges s'entendent à plus de 99%.

Qu'est-ce qui cause le si faible degré de fiabilité des données? Pour répondre à cette question, nous devons expliciter la formulation du coefficient de fiabilité.

$$\text{Soit } \rho_2 = \frac{\sigma^2_E}{\sigma^2_E + \underbrace{\sigma^2_J + \sigma^2_{O(E)} + \sigma^2_{EJ} + \sigma^2_{O(E)J}}_{\sigma^2_e}}$$

Ce coefficient sera très petit si σ_e^2 est très grand par rapport à σ_E^2, c'est-à-dire si l'une ou l'autre des quatre composantes de σ_e^2 est très grande par rapport à σ_E^2. Or, un regard aux tableaux III, IV et V nous montre que dans chacune des trois analyses, c'est presqu'exclusivement la composante $\sigma^2_{O(E)}$ qui rend σ_e^2 plus grand que σ_E^2. Ainsi, il s'agit bien de l'instabilité des comportements (4, 5 ou 0) de l'élève d'occasion en occasion qui est à la source de la non-fiabilité des données: plus précisément il s'agit de la trop grande variabilité des données intra-élève (d'occasion en occasion), par rapport à la variabilité des données inter-élèves. Pour illustrer l'importance de cette relation (intra vs inter) dans la détermination du coefficient ρ_2, nous donnons au tableau VII un exemple de données fictives où la variabilité intra-élève est beaucoup moins sensible que la variabilité inter-élèves: ce qui donne un coefficient de fiabilité très élevé ($\rho_2 = 0{,}97$).

TABLEAU VII

EXEMPLE DE DONNEES FIABLES

Elèves / Juges	E_1				E_2				E_3			
	O_{11}	O_{12}	O_{13}	O_{14}	O_{21}	O_{22}	O_{23}	O_{24}	O_{31}	O_{32}	O_{33}	O_{34}
J_1	10	11	13	18	25	23	22	30	51	56	58	57
J_2	12	18	16	15	28	30	25	26	53	60	52	51

CONCLUSION

Après avoir décrit l'instrument d'observation et le schème d'observation utilisés pour recueillir les données, nous avons présenté les résultats de l'analyse statistique. Un coefficient d'entente inter-juges et un coefficient de fiabilité ont été calculés pour chacun des trois comportements observés. Le coefficient d'entente inter-juges (ρ_1) nous a indiqué dans quelle mesure la mésentente inter-juges a pu limiter la fiabilité des données. Le coefficient de fiabilité (ρ_2) a été calculé pour mesurer la fiabilité avec laquelle le comportement des élèves pouvait être observé.

Nous avons trouvé que les valeurs du coefficient d'entente inter-juges étaient très élevées alors que les valeurs du coefficient de fiabilité se sont montrées très faibles. Ce faible coefficient a été expliqué en grande partie par l'instabilité des comportements de l'élève d'occasion en occasion: c'est-à-dire par la trop grande variabilité des données intra-élève par rapport à la variabilité inter-élèves[17].

Ne pouvant nous fier aux données, même si l'entente inter-juges est très élevée, nous devons conclure que les résultats de nos observations ne nous permettent pas d'évaluer les différences qu'il pourrait y avoir entre les élèves dans leurs comportements (persistance au travail, coopération entre pairs).

Comment interpréter de tels résultats? Le problème étant l'instabilité des comportements d'une occasion à l'autre, il vient spontanément à l'idée qu'il faudrait définir dans le schème d'observation des situations d'apprentissage homogènes à observer à des occasions différentes. Par exemple, les situations suivantes: quand les élèves passent un examen, quand ils discutent en classe, quand ils travaillent en groupe, quand ils corrigent une dictée, quand ils écoutent les

explications. Ainsi, la situation pourrait amener une stabilité dans les comportements observés. D'ailleurs certains auteurs, comme McGaw et alii, proposent de prévoir dans le schème d'observation des situations semblables ou homogènes qu'on pourrait observer à plusieurs occasions différentes (au cours d'un semestre ou d'une année scolaire).

Dans le cas de la persistance au travail, il faudrait définir cette variable de telle sorte qu'on puisse l'observer dans des situations homogènes. Par exemple, seraient persistants au travail non seulement l'élève qui travaille seul à un contenu académique, mais celui qui discute de ce contenu avec ses pairs ou avec l'enseignant et celui qui s'organise pour mettre en place tous les moyens dont il a besoin pour ce travail. La persistance couvrirait ainsi quatre activités distinctes reliées entre elles par un même focus. Cette nouvelle définition de la persistance au travail permettrait d'identifier plusieurs situations homogènes ou contextes d'apprentissage donnés regroupant différentes activités d'enseignement.

Si, pour la persistance au travail, il est facile de concevoir des situations d'apprentissage en classe regroupées autour d'activités que l'on peut décrire, il n'en est pas de même pour la coopération entre pairs. Nous avons, en effet, affaire à deux variables fort différentes. La persistance au travail a beaucoup plus d'importance en classe, semble-t-il, que la coopération. Elle est reliée au succès académique: la recherche en éducation répète que le temps consacré à l'étude d'un contenu académique est relié significativement au succès scolaire. La coopération entre pairs est une variable dont il est beaucoup plus difficile de justifier l'importance en classe. En soi, les activités de la classe sont centrées autour des matières académiques. La coopération entre pairs est sans doute une attitude sociale très importante à acquérir, mais, tout en étant un but visé

par l'enseignant, elle n'est pas proprement une matière académique à enseigner. C'est pourquoi elle ne se prête pas à une attention continuelle et presque unique comme toute matière académique: l'enseignant de français enseigne le français et, à l'occasion, il pourra peut-être insister sur la coopération. Celle-ci, qu'on pourrait appeler secondaire dans le milieu classe, est difficile à définir en fonction de situations d'apprentissage, au même titre que la persistance au travail. Les situations de coopération en classe ne sont pas nécessaires comme les situations de persistance au travail et, par conséquent, ne sont pas aussi nombreuses et probablement très peu fréquentes comme situations. C'est pourquoi, il est sans doute illusoire de les observer dans le but de trouver des différences significatives entre certains groupes ou certaines méthodes d'enseignement.

Ainsi, des deux variables retenues, il n'y a, semble-t-il, que la persistance au travail qui puisse offrir la possibilité de résultats fiables. Pour ce faire, la définition de la persistance au travail devra être faite dans un contexte de situations d'apprentissage.

Donc, peut-on se fier aux données obtenues à l'aide d'un instrument d'observation? Oui, dans la mesure où l'on tient compte de l'importance de situations homogènes d'apprentissage dans l'observation des comportements des élèves en classe, sans oublier les caractères fondamentaux de stabilité et de pertinence des variables à observer.

NOTES ET REFERENCES

1. Nous traduisons reliability par fiabilité.

2. Système d'apprentissage géré par l'étudiant.

3. Classroom Observation Instrument et Training Manual for Classroom Observation, Follow - Through Evaluation, Stanford Research Institute, Menlo Park, California 94025, février 1973.

4. Un instrument d'observation de la classe pour l'élémentaire, Mariel Leclerc, Jocelyne Roberge-Brassard et Claire Turcotte, Collection Devenir, no 2, 1977, INRS-Education. Et Revue des sciences de l'éducation, "La mesure des comportements dans un système d'enseignement individualisé", Mariel Leclerc et al pp. 191-205, vol. III, no 2, printemps 1977.

5. McGaw, B., Wardrop, J.L., Bunda, M.A., "Classroom observation schemes: Where are the errors?" American educational research journal, vol. 9, no 1, hiver 1972, p. 23.

6. Ainsi deux juges ont observé, conjointement, trente-cinq élèves à quatre occasions différentes. Ces élèves ont été choisis comme suit. Il y avait en tout cinq classes expérimentales (classes appliquant SAGE) et deux classes témoins. C'est parmi ces classes qu'on a choisi au hasard cinq élèves par classe. Au total on a effectué 700 minutes (11 heures et 40 minutes) d'observation.

7. Medley, D.M., Mitzel, H.E., "Measuring classroom behavior by systematic observation" in Handbook of research on teaching, Chicago: Rand McNally, 1963, p. 250.

8. Frick, T., Semmel, M.I., "Observer agreement and reliabilities of classroom observational measures", Review of educational research, hiver 1978, vol. 48, no 1, p. 158.

9. Hays, W.L., Statistics for the social sciences, second edition, Holt Rinehart and Winston Inc., 1973, p. 535.

10. Frick et Semmel, idem, p. 164.

11. McGaw et alii, idem, p. 24.

12. $\sigma^2_J = \frac{1}{140}(CM_J - CM_{EJ})$

$\sigma^2_E = \frac{1}{8}(CM_E - CM_{O(E)} - CM_{EJ} + CM_{O(E)J})$

$\sigma^2_{O(E)} = \frac{1}{2}(CM_{O(E)} - CM_{O(E)J})$

$\sigma^2_{EJ} = \frac{1}{4}(CM_{EJ})$

$\sigma^2_{O(E)J} = CM_{O(E)J}$

13. McGaw et alii, idem, p. 16.

14. Frick et Semmel, idem, p. 159.

15. Frick et Semmel, idem, p. 158.

16. Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H., Rajaratnam, N. The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles. New York: Wiley, 1972, p. 190.

17. Voir Calkins, D., Borich, G.D., Pascone, M., Kugle, C.L., Marston, D.T., "Generalizability of teacher behaviors across classroom observation systems", The Journal of classroom interaction, vol. 13, no 1, 1977, p. 9.

De même pour ces auteurs, les faibles coefficients de fiabilité trouvés ne sont pas dus au manque d'entente inter-juges mais bien à la trop grande variation des comportements des objets d'observation.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec.
Téléphone: (418) 657-3600